

# 長崎大学 言語教育研究センター紀要 第2号

---

## 目 次

巻 頭 言 ..... 長崎大学言語教育研究センター長 稲田 俊明

## 研究論文

Increasing Motivation in the Japanese University EFL Classroom  
- Towards a task-based approach to language instruction -  
..... Pino CUTRONE, Siewkee BEH

## 一般論文

陝西方言两字组连读变调 (陝西方言の2字語の連読変調について)  
..... 楊 曉安・高 芳

『モントリオール』における医師の役割 ..... 大橋 絵理

iPad を活用した協働学習の試み ..... 奥田 阿子

## 事業報告

## 編集後記

---

2014年3月  
長崎大学 言語教育研究センター  
Nagasaki University

## 目 次

巻 頭 言 ▪…………… 長崎大学言語教育研究センター長 稲田 俊明

### 研究論文

Increasing Motivation in the Japanese University EFL Classroom

- Towards a task-based approach to language instruction -

▪…………… Pino CUTRONE, Siewkee BEH ▪…………… 1

### 一般論文

陝西方言两字组连读变调 (陝西方言の2字語の連読変調について)

▪…………… 楊 曉安・高 芳 ▪…………… 21

『モントリオール』における医師の役割 ▪…………… 大橋 絵理 ▪…………… 31

iPad を活用した協働学習の試み ▪…………… 奥田 阿子 ▪…………… 45

事業報告 ▪…………… 57

編集後記 ▪…………… 69

## 巻 頭 言

言語教育研究センターは、24年4月に創設して2年経ち、今春3年目を迎えようとしています。本センターの教員の研究は、言語、文学、異文化理解、英語と初習外国語教育、第2言語習得など専門分野は多様ですが、言語教育の根底を支えている言語の基盤的・先端的研究を目指しています。また、教育面では、外国語教育の実践・企画・運営を行っています。

英語教育においては、今年度から e-learning 教材を使った自学自習を、教養教育科目を履修する学生に一律に課す試みを行いました。様々な問題点も浮上して来ましたが、問題点を検討して改善策を講じるために、1月に行われたFDでは、e-learning教材の3 Round CALL Systemの実績を持つ大学の専門家を招聘して、非常勤講師の先生を交えて研修会を行いました。

海外語学研修も外国語能力の向上と学習者の動機付け・意識向上に大いに役立ちます。本センターでは、短期語学研修先を新たに開拓していますが、学术交流協定を締結したモンタナ大学 (University of Montana) English Language Institute の語学研修プログラムを開始しました。本年夏の研修プログラムには、長崎大学の学生27名が参加し、極めて高い評価を得ました。

授業とは別に、気軽に英語が話せる場として本センターが提供している English Café にも学生の参加が定着しつつあり、参加者の中からナガサキ・ユース代表団第2期生のメンバーに選ばれた学生も出ました。明確な目的を持って学んでいる学生の向上心こそが外国語能力の増進の源であると強く感じさせられました。

このような言語教育研究センターの取組みを通して、学生が能力を伸ばし、広い世界の至るところで活躍する有意な社会人になってくれることを願っています。

最後に、本センターを運営するにあたり、さまざまな形で支援や協力をいただいている方々、また事務処理一切をいつも快く引き受けていただいている本村奈美さんに、感謝申し上げます。

2014年3月

長崎大学言語教育研究センター長  
稲 田 俊 明

# 研 究 論 文

## **Increasing Motivation in the Japanese University EFL Classroom**

- Towards a task-based approach to language instruction -

Pino CUTRONE, Siewkee BEH  
Center for Language Studies, Nagasaki University

### **日本の大学英語授業における学習意欲の向上**

—タスクを中心としたアプローチに向けて—

カトローニ ピノ・ベー シュウキー  
長崎大学言語教育研究センター

#### **Abstract**

本稿では、日本の大学における EFL としての英語授業の教授法の現状と課題について考察する。日本の大学の英語授業における学生の学習意欲の低下については、動機づけを理由とする指摘が多くある。この問題の主な原因の一つとして EFL におけるシラバスデザインが挙げられる。近年の EFL 研究においては、他のアプローチではなく、タスク中心の TBA アプローチをシラバスに取り入れた指導と実践に関する論文が多くみられる。日本の EFL クラスにおいて、タスクに基づいた学習方法はあまり活用されていない。したがって、本稿では、特に、研究と授業実践を密接にリンクさせたタスク活動中心の学習方法のあり方を提示する。また、長崎大学の EFL クラスにおける TBA のデザイン、実践、および教育実践の結果について記述し、分析をおこなう。さらに、この予備的調査研究から、英語教授法 (ELT) 分野において、TBA が教育効果の高いものであることを確認できたことを示す。

**Key Words:** EFL pedagogy, task-based language teaching (TBLT), motivation, syllabus design

## 1. Introduction

*“I hear and I forget; I see and I remember; I do and I understand”.*

– Confucius –

Many reports commenting on the motivation problem in Japanese universities have been written over the years (Sugimoto 1997, McVeigh 2002), particularly concerning the compulsory English as a Foreign Language (EFL) classes taken by non-English majors (Moritoshi 2009). Addressing this issue, Moritoshi (2009), using the comments he collected from 50 English teachers in a workshop he conducted, offers the following indicators of low intrinsic motivation: poor attendance, poor participation and poor preparation. In observing the oral abilities of a group of Japanese university EFL learners, Helgesen (1993) reported that his learners rarely initiated conversation, avoided bringing up new topics, did not challenge the teacher, seldom asked for clarification, and did not volunteer answers. While the writers certainly recognize that some of these behaviors may be due to some learners being extremely shy and/or experiencing some level of foreign language anxiety and cross-cultural inhibition (Cutrone 2009), this does not seem to be an adequate explanation for some of the more overt acts of misbehavior that have been commonly reported in tertiary EFL classes in Japan. These include failing to do homework, circumventing the attendance requirements, using cellular phones and sleeping during class (Matsumoto 2008).

Clearly, there is a motivation problem in this context, and the first step towards improving this problem is to consider some of the potential sources underpinning the above-mentioned behaviors. For instance, in the high school context in Japan, many learners may be motivated extrinsically to study English because they need to do well on the English component of university entrance exams; however, in the university context, with the all-important life-defining entrance exams behind them, learners may lack any clear extrinsic motivation to learn English beyond getting a passing grade in a particular class. Thus, to use Cogan’s (1995) fitting acronym, learners may find themselves in the apathetic position of LENOR, i.e., Learning English for No Obvious Reason. From the perspective of English teachers in Japanese tertiary institutions, this is only one of many motivational challenges they have to contend with. Many of the compulsory English classes for non-English majors have a large number of students in them, and these students are often thrust into classes comprising mixed levels ranging from beginner to advanced proficiency levels (Hidasi 2004). Consequently, teachers have to not only be especially determined but extremely creative and innovative as well in their quest to reach the learners in this context.

While there exist many tried and tested methods that teachers can employ to raise their learners' motivation (Dörnyei 2001), perhaps the greatest impact a teacher can have on what happens in the classroom is by means of the syllabus (and content therein) they choose to administer. Hence, taking into account the circumstances teachers have to deal with, research into language learning and some of the methods currently employed in Japanese tertiary EFL classes, the writers strongly advocate a task-based approach (TBA) to EFL teaching in this context.

## **2. Rationale for a Task-Based Approach**

### **2.1 What is a Task-Based Approach?**

Before providing a rationale for a TBA, it is necessary to provide a working definition of what a TBA is. In brief, a TBA is an approach in which the task is the focal point of each lesson, the lessons are specified and graded in terms of these tasks, and communication is seen as a process (means driven) focusing on how something is learned rather than a set of products (ends driven) focusing on what is to be learned (Nunan 1988). Although several definitions of task exist (see e.g. Breen 1987, Prabhu 1987, Skehan 1996), for present purposes, this paper will identify four criteria commonly associated with tasks: a task involves some negotiation of meaning; task completion has some priority; the assessment of task performance is in terms of task outcome; there is some sort of relationship to the real world.

In other words, a TBA tries to cater to the individual needs and circumstances of a particular group of learners. Therefore, while advocating the general principles of a TBA, this paper includes information and examples describing a pilot version of a task-based syllabus (TBS) that the writers specifically created for their English Communication classes at Nagasaki University, which are typically comprised of forty to fifty mixed-level, non-English major learners. The learners in these classes are most often from the Kyushu region of Japan, eighteen or nineteen years old and in their first year of university. Excluding our focus on the Kyushu demographic, these types of compulsory English Communication classes to non-English majors are widespread in Japan.

### **2.2 Research Support**

The primary rationale for a TBA is that there exists a large body of empirical evidence advocating it over other approaches (Long 1985, Crookes 1986, Long & Crookes 1992, Skehan 1996, Willis 1998, 2000). Research has shown that there is

little resemblance between acquisitional sequences and instructional sequences based on linguistic forms (Lightbown 1983, Ellis 1989), and learning is non-linear and cumulative (as are analytic approaches such as the TBA) rather than linear and additive (commonly found in synthetic syllabi) (Kellerman 1985, Selinker & Lakshaman 1992). In other words, learners seem to best learn languages implicitly (i.e., naturally rather than being taught grammatical rules and structures) and at their own pace. So, sequencing and organizing course books according to the presumed difficulty of grammatical structures is probably not as effective as many teachers have assumed. While teachers can help learners by exposing them to natural models of language by which they can internalize the grammar of the language for themselves, they would not be well served in presenting learners with structured chunks of language to learn at specific points.

Moreover, research findings in various domains such as general education (Swaffler, Arens & Morgan 1982), into teachers' classroom practices (Shavelson & Stern 1981), and in second language acquisition (Long & Crookes 1993) have many EFL professionals convinced that the TBS has a richer potential for promoting successful language learning than do other syllabus types (Rooney 2000). The research to date helps teachers in several ways. It shows teachers that where one uses language is often less relevant than what one uses it for (i.e., task). Further, we have also learned that language is primarily a meaning system in that it develops in response to the need to mean and to understand what others mean (Halliday 1975); thus, learners manipulating grammatical structures without exchanging meaning are not really helping themselves to acquire the L2 (i.e., second language).

However, this is not to suggest that a focus on form is useless in task-based language teaching (TBLT). To the contrary, evidence has shown that a focus on form after meaning has been negotiated is highly beneficial to learners (Zobl 1985, Schmidt & Frota 1986, Pienemann & Johnson 1987, Eckham, Bell & Nelson 1988, Crookes 1989, White 1989, Schmidt 1990, Long 1991). In other words, once learners have negotiated meaning (as they would in trying to complete a task), their awareness becomes heightened and their cognitive state is much more receptive to accepting the linguistic items necessary to perform the task (comprehensible input). Against this background, several ELT professionals advocate a methodology which adopts task as the unit of analysis in an attempt to provide an integrated, internally coherent approach to seven components of the teaching of a task-based lesson, and one which is compatible with SLA (second language acquisition) theory.



### **3. Advantages of a TBA Over Other Approaches**

The writers, with more than thirty years combined EFL teaching experience, were drawn to explore the potential of a TBA because of the drawbacks they often experienced with some of the more traditional structural and functional/notional syllabi they have used in the past. These shortcomings and how they are addressed in a TBA can be framed in three main areas concerning EFL materials and syllabus design: authenticity, practicality and motivation. Regarding some of the criticisms that follow, the writers are in no way suggesting that traditional product-based syllabi are always and/or wholly ineffective. Undoubtedly, there is great variation and merits/demerits within any one approach, and some of the points made below only serve to emphasize some of the areas the writers thought to be particularly worthy of analysis and discussion. Further, the writers have presented the criticisms of materials in a general way and have, thus, avoided using specific course book names, since this paper's purpose is to improve language pedagogy in Japan and not to belittle the work and efforts of others.

#### **3.1 Authenticity**

Although some dialogues are more realistic than others, the fact is that the conversations included in many EFL course books' lessons are not real (i.e., not authentic). These dialogues are created primarily to model the target language of each particular lesson. Consequently, such conversations in EFL lessons sometimes sound too contrived and unnatural to competent speakers of English. Unnatural language as it is used in many books will, unfortunately, do little to prepare learners for the real-world language they will encounter outside the classroom; the writers believe the learners know this to be true and are, thus, not as motivated as they would be if the English they were learning was authentic. Second, as the next section expands upon, learners are more likely to be motivated by talking about things that are real such as real places, real people, real events, and real problems that they already have some L1 (i.e., first language) content knowledge about and actually mean something to them in a personal way. Seemingly, course books that are based on fictitious events and characters are not as motivating as course books that include real events, people, etc.

Perhaps the greatest difference between a TBA vis-à-vis other approaches is that a TBA typically uses authentic dialogues to serve as language models. That is, the dialogues that the learners hear in a TBS have been created by native-English speakers carrying out a task as they would normally. Thus, without any prior knowledge of the

task or any time to prepare, the native speakers' aim is solely to complete the task, and they have been instructed to speak as they would naturally in their efforts to complete the task. In this way, a TBS is able to create authentic models of language. This was evident in one of the lessons the writers designed in a pilot version TBS. In this particular lesson, the main task required learners to make plans while considering the options presented in the entertainment section of a newspaper. In an effort to negotiate this in groups, speakers needed to state their likes and dislikes, etc. In comparing the language used by a group of native speakers to complete this task with that of a group of learners, noticeable differences were plain to see. Several times, when the native speaker(s) wanted to express their affinity for something, they produced natural phrases such as "I'm into ...", "I'm partial to ...", and "... appeals to me". The learners, on the other hand, relied on simplistic phrases such as "I like ..." and "I don't like ...", which might be perceived as somewhat redundant and unimaginative in the real world outside the classroom. While the natural phrases presented above seem to be quite commonplace for native speakers (as evidenced by the great many times they were used by the speakers attempting to achieve the task objective), we do not often see such expressions used, especially in natural contexts, in other ELT materials. The writers believe that this provides only a glimpse of what can be achieved using a TBA.

### **3.2 Practicality**

The topics and activities used in many books are often not found to be practical by Japanese EFL learners, which may demotivate learners. First, there is the problem that many course books contain topics that Japanese EFL learners are not interested in and/or lack content knowledge of. Second, there is the problem that course books often have learners engage in tasks that they will likely never have to do in their real lives outside the classroom such as role-plays and other activity types where learners are imagining they are people quite different from themselves. While these activity types can be beneficial and fun for beginner level learners, more proficient learners are likely motivated by activities that seem practical to them. That is, activities and tasks where learners can see the face-validity of using language and doing tasks which are similar to those they do in real life. Similarly, many course books and teachers' methods involve the use of language drills. While some controlled practice may aid beginner level learners who are having problems with form, the writers have found this to be a largely ineffective way to teach EFL, especially with higher levels. As the

sections outlining a TBA below explain in greater detail, learners seem to learn best when they do tasks by which the exchange of meaning is important. Hence, a learner being able to manipulate grammatical structures with no exchange of meaning does little, if anything, to help them acquire the new language. Third, there is the problem that some course books seem ill suited for conversation courses, which are so widespread in Japan. That is, some of the communication course books on the EFL market seem to have too many reading texts and other activities, which take away from learners' speaking time. Further, when learners do have a listening task, they are not necessarily listening to a conversation but may be listening to someone reading out one of the passages in the book. Quite simply, the writers believe that in conversation courses in Japan learners want and need to hear and practice conversations and not other forms of talk. Too often, the link between the language models learners hear in their courses and the language they are asked to produce is weakly integrated.

To motivate and engage learners, a TBA attempts to replicate actual real-life tasks that learners might have to undertake at some point when communicating in English. To this end, the writers have informally surveyed the English needs of their learners over the years. The writers have discovered that some of the more common reasons learners in the supposed LENOR context mentioned above might need English in their futures involved talking to foreigners who visit Japan. Some specific examples that are often mentioned involved giving advice to foreigners in Japan, giving them directions, showing them around, etc. So, for instance, learners should be able to see the face-validity of doing tasks such as interpreting a Japanese menu for an English speaking friend or negotiating plans for the evening with their English speaking friends, etc. (i.e., something they might actually have to do outside the classroom in their real lives).

### **3.3 Motivation**

As the preceding sections have touched upon, learners are likely to be demotivated by the following factors: learning English from inauthentic texts, talking about things that are fictitious, talking about things that they are not interested in or know little about, and doing tasks or activities that seem impractical to them. Regarding the latter, the activities in many syllabi require learners to perform an activity for no apparent reason. For instance, an activity which requires learners to ask each other questions about a picture for no other reason than to practice English would not be very

motivating because it does not have any objective for which the learners are driven to achieve, i.e., there is often no feeling of completion and accomplishment in performing such tasks.

The most compelling reason for using a TBA in EFL classes in Japan lies in the power of the tasks to motivate learners. That is, each task in a task-based lesson asks learners to attempt to reach a predetermined objective (i.e., the exchange of meaning is important). So, for instance, in one of the lessons in the writers' pilot version TBS, the task objective for learners is to choose whether a homestay or student dormitory would be most suitable for a foreign exchange student visiting Japan. Consequently, in communicative tasks such as this, learners are driven by the need to complete the task. They tend to feel less inhibited because they are not so worried about sounding perfect; instead learners focus their energies on trying to achieve the objective of the task. Further, learners in this context would also be motivated because this is the type of task they might actually have to perform in their real lives (i.e., giving advice to a foreign student about where to stay in Japan and/or discussing this all-important topic as it relates to Japanese students planning to study and live abroad). The next section presents the methodology of a TBS as put forward by Willis (1998). This will explain in greater detail how other types of short-term motivations are tied into the seven phases of a TBS.

#### **4. The Seven Steps of a Task-Based Lesson**

##### **4.1 Pre-task**

This introduces and draws learners' attention to the lesson topic or theme. Further, it helps to prepare learners for the upcoming task by providing them with content knowledge and giving them initial exposure to target forms within a communicative context. For instance, in one of the lessons in the writers' pilot version TBS, the main task requires learners to explain various Japanese dishes on a menu to foreign visitors; hence, the pre-task involves a class discussion about which foods foreigners to Japan are likely to need an explanation of.

##### **4.2 Task 1**

Task 1 is the focal part of the lesson from which all other aspects derive. This task provides an opportunity for learners to focus on and realize target meanings. As each task contains a clear objective for the learners to achieve, learners are likely to sacrifice accuracy for fluency at this stage. In other words, their aim here is task

completion and not grammatical accuracy. In our pilot-version TBS, task types included matching, speculation, ranking, rating, information gap, decision making and problem solving activities. Besides making concerted efforts to produce tasks with clear (and manageable) objectives, the writers tried to create tasks that were both realistic in terms of what they might do (i.e., give advice to foreigners visiting Japan) and relevant to them (i.e., all of the situations in the syllabus relate to university students in Kyushu), as follows:

- Introducing oneself to foreign guests
- Giving advice to foreign visitors preparing for their trip to Japan
- Helping foreign visitors choose between a homestay and student dormitory
- Giving foreign visitors directions on a map
- Ranking sightseeing places in Nagasaki
- Rating tourist destinations in other places in Kyushu
- Presenting on one's hometown
- Arranging a day out with foreign friends
- Explaining and recommending Japanese foods to foreign guests
- Helping foreign visitors choose which hotel to stay in
- Providing the details of Kyushu-based festivals to foreign guests
- Ranking the leisure activities of Japanese university students
- Suggesting Japanese souvenirs to foreign guests when they return home
- Giving advice to foreign visitors wanting to study Japanese
- Saying goodbye and setting goals for the future

### **4.3 Planning**

In this stage, teachers help their learners to prepare for the next stage, an oral report of what transpired in the previous step, the main task. The planning stage allows the learner to begin focusing on accuracy and allows for assistance from the teacher. Teachers should be aware that a certain degree of flexibility is necessary in administering a TBS, and teachers should, thus, modify activities as they see fit. For instance, in piloting our TBS with our learners, the writers sometimes had to shorten and, in a few cases, even skip Steps 3 and 4 (i.e., the Planning and Report stages of the lesson) altogether, so there would be enough time to complete the base activities of that day's unit.

#### 4.4 Report

In this stage, learners report to the rest of the class the results of their work during the Task 1 phase. By doing so, the Report stage of the task-based lesson has created a situation in which learners focus primarily on accuracy because the circumstances of the communication are public, rehearsed and final. Thus, another advantage of this approach is that educators are giving learners the true to life experience of having to speak English in a range of social settings, such as *casual* in Task 1 and *formal* for the Report. Willis (1998: 17) explains as follows:

A focus on form is beneficial in two phases in the framework. The planning stage between the private task and the public report promotes close attention to language form. As learners strive for accuracy, they try to organize their reports clearly and check words and patterns they are not sure of.

#### 4.5 Listening

In this stage, the teachers play a recording of native (or wholly proficient) speakers of English performing the same (or similar) task as the one the learners performed in Task 1 previously. This should be especially motivating to learners as it gives them a chance to hear the target forms used in a context that has become familiar to them through their own attempts to perform and report the task. In piloting the TBS, the writers divided the listening component into two distinct parts. In the first part, learners were not allowed to look at the audio scripts and were asked to do a macro-level listening task to see if they could decipher some of the key points in the conversation (i.e., focusing mainly on listening comprehension). In the second part, learners were allowed to follow the audio scripts and were asked to fill in the blanks with words they heard as well as underline unfamiliar words and phrases. Accordingly, the second part serves to draw learners' attention to specific features of language that were new to them and/or were deemed important in being able to effectively complete the task.

#### 4.6 Language Analysis

This consists of language awareness exercises that give learners a chance to formulate generalizations about the language they have just heard or read. Willis (1998: 18) explains how the process works:

The aim of analysis activities is to encourage learners to investigate language for themselves, and to form and test their own hypotheses about how language works. In the task-based cycle, the language data comes from the texts or transcripts of recordings used in the task cycle, or from samples of language they have read or heard in earlier lessons. Having already processed these texts and recordings for meaning, learners will get far more out of their study of language form.

In creating their pilot version TBS, the writers created Language Analysis Activities pertaining to various features of language that occurred frequently in each dialogue and/or were deemed necessary to successfully achieve the task objective. Accordingly, the preceding steps of a task-based lesson have been designed to demonstrate to learners that they need to develop specific language features to achieve the task they had previously attempted. Thus, as Section 2.2 alluded to, learners at the Language Analysis stage of a task-based lesson would likely be much more receptive to learning new features of language. Consequently, this is the section of a task-based lesson that involves grammatical exercises and explanation. So, for example, in the lesson in the writers' pilot version TBS that required learners to rank the sightseeing places in Nagasaki, the writers focused on comparatives and superlatives in their Language Analysis Activities. This grammatical focus was chosen because an analysis of the authentic language of native English speakers used to perform this task revealed that these structures were commonly used to achieve the task objective.

In addition, it is important to point out that the audio transcripts of a task-based lesson provide EFL teachers with the unique opportunity to analyze a corpus containing authentic language. Consequently, EFL teachers do not need to limit themselves or their learners to the features of language presented to them in the Language Analysis Activities of a particular TBS, such as the ones created by the writers. That is, teachers may have their own points of focus for a particular group of learners and are, thus, encouraged to explore any parts of the language in the dialogues that they or their learners might be curious about.

### **4.7 Task 2**

In this stage, teachers can either administer a task that closely replicates Task 1, and/or teachers can have learners do activities that practice the new words, phrases, and patterns occurring in the data. Alternatively, teachers can add communicative activities to help practice the target language that was, up to this point, only practiced

in the Language Analysis Activities. It may be beneficial for teachers to administer this final stage of a task-based lesson in the subsequent class for two reasons. First, students often complete the preceding step, the Language Analysis Activities, at different paces. Thus, in an effort to keep everyone at the same stage, some of the students may need some extra time after class to complete these exercises. Second, since classes are often several days to a week apart (at least they were in the writers' tertiary context described above), revisiting the task and the features of language focused on in the previous class provides an excellent chance for teachers to reinforce the target language in class.

### **5. Considerations in Sequencing and Grading Task-Based Syllabi**

Another way that a TBS serves to motivate learners is by the way the lesson stages are ordered. While most syllabi in course books order each lesson stage using a method similar to the standard presentation, practice, production (P-P-P) methodology (i.e., building up to a final application or role-play at the end), a TBS begins with a task near the beginning. As this paper discussed above, this is effective because it creates a need within the learners to acquire the target language. That is, upon going through the great effort of attempting to accomplish a particular task in the L2, learners would subsequently pay more attention to learning the target language through the course of the lesson because they could now see for themselves that they need to learn the target language to be able to accomplish a similar task in the future.

Ideally, the lessons in a TBS should be sequenced and graded according to the complexity of the main tasks. In other words, Task 1 in the first lesson should be the easiest, while Task 1 in the last lesson should be the most difficult. The complexity of these tasks is not based on the linguistic items (i.e., grammatical structures and vocabulary) used in the task, but resides in aspects of the tasks themselves. In no particular order, some of the cognitive dimensions affecting level of difficulty that have been suggested in the research include the following:

- Planning time: Tasks that include planning time are easier than ones without planning time (Bygate 1987).
- Number of elements: Tasks involving more elements are more difficult than tasks involving fewer elements (Brown, Anderson, Shilcock & Yule 1984).
- Single versus dual tasks: For instance, in our pilot-version TBS, the main task in Lesson 3 is thought to be easier than the main task in Lesson 4 because the



former makes only one demand (choosing between a homestay and a school dormitory), whereas the latter makes two demands of learners (for them to think up a route on a map and describe it at the same time) (Robinson 1998).

- **Prior knowledge:** Tasks in a domain which learners have prior knowledge are easier than tasks in a domain in which learners have no prior knowledge of (Robinson 1998).
- **Modality:** Speaking leads to more pressure than writing, and listening leads to more pressure than reading (Ellis 1987).
- **Stakes:** Tasks in which it is important to do the task correctly are more difficult than tasks where there is no consequence that follows from task completion (Willis 1993).
- **Control:** Tasks in which the participants have a great deal of control are easier than tasks in which the participants have less control (Pica, Kanagy & Falodun 1993).

With these cognitive dimensions in mind, the writers tried to sequence their TBS according to task complexity; however, they discovered that it was necessary to balance the order of task complexity with the overall progression of the theme of the book (i.e., visiting Kyushu). Hence, from a thematic point of view (as Section 6.1 discusses below), Lesson 3, whose main task requires learners to choose between a homestay situation and a dormitory, had to be presented to students near the beginning of the book, as it deals with the arrival of a foreign visitor, whereas Lesson 13, whose main task requires learners to consider what Japanese souvenirs would appeal to foreigners, had to be placed near the end of the book, as it deals with the departure of a foreign visitor.

## **6. Initial Observations**

The development of the writers' TBS is a work in progress, as it is currently undergoing a series of steps that involve the continuous piloting and revising of various elements. In the midst of this flux, the writers would like to share some initial observations of six task-based lessons they administered in their English Communication classes (see Section 2.1 for details about the context) in the spring semester of 2013 at Nagasaki University. In addition to the two writers of this paper who administered the task-based lessons, a total of 287 students commented on their general impressions of these lessons. The writers recognize that simply asking

teachers and students what they thought of a lesson is a somewhat crude measurement technique and are, thus, planning a more systematic approach to officially piloting a more complete version of their TBS in the future. For now, these informal observations can at least provide readers with a sense of the strengths and weaknesses of a TBA.

### **6.1 Teachers' Observations**

Our experience designing and implementing a TBS has definitely been a positive one. From comparing how students behaved and performed in our task-based lessons versus how they did in our previous classes (which contained various degrees of P-P-P and teacher-centered methodologies), the transformation was nothing short of a miracle. The writers witnessed firsthand how learners, who were supposedly of the demotivated ilk, responded ultra-positively to the TBS. That is, most students seemed thoroughly engaged in the lesson and all its facets. In our opinion, learners were not only able to process comprehensible input more effectively than learners using a P-P-P methodology but seemed to have more fun doing so.

Ironically, this high level of motivation may also pose as somewhat of an obstacle in a task-based lesson. That is, a few of the learners we observed seemed to be so motivated and engrossed by the task objective, and perhaps also by the chance to converse with their peers about things that were relevant to their lives, that they often broke into L1 Japanese when the teacher was out of earshot. Thus, for a TBA (or any approach that gives the students additional responsibility) to be most effective, teachers have to closely monitor what the students are doing at all times, making sure that they are not only on task but also in the right language when they are required to take part in L2 communicative tasks.

While the writers found that their TBS was a success overall, they discovered a few other kinks that still needed to be ironed out. One such issue involved time management. In one of the lessons in the initial pilot study, one of the writers was not able to complete all seven steps required of a task-based lesson in the ninety-minute lesson time span. As Breen (1987) suggests, it is a good idea to be flexible in implementing a TBS. That is, if things are not progressing as planned, teachers need to be prepared and willing to alter their syllabi, as mentioned in Section 4.3.

Lastly, with the cognitive dimensions outlined in Section 5 in mind, the writers tried to sequence their TBS according to task complexity; however, they discovered that it was necessary to balance the order of task complexity with the overall

progression of the theme of their TBS, which they were attempting to turn into a book about helping foreign guests adjust to life in Kyushu, Japan. For instance, a lesson requiring learners to choose the best accommodation for foreign learners (i.e., comparing a homestay with a university dormitory) such as Lesson 3 would need to be introduced near the beginning of the course, as this type of situation would only occur at the beginning of a trip in real life. In other words, since many subsequent situations in the TBS were derived from the foreign learners having arrived and settled in Kyushu, Japan, it made sense to include this near the beginning of the course; thus, efforts were made to simplify this task (i.e., reducing the number of choices) to make it feasible for learners at this stage of the course.

## 6.2 Students' Observations

Consistent with the teachers' observations above, the students' responses were overwhelmingly positive. Most, if not all, learners responded that they enjoyed the task-based lesson they participated in. The majority of learners commented that they felt the lesson was useful for them, and many also reported an immediate increase in their confidence and motivation (in speaking English) during and after the lesson. The following responses demonstrate the general feeling among students (pseudonyms have been used to protect learners' identities):

*Akiko: This was the most fun I've ever had in English class. I am looking forward to next class.*

*Chieko: I really liked the tasks about Japan. I think the grammar exercises were very good for giving me the language to use in task (sic) like that in my future.*

*Kenji: I felt that this English was useful for me. Before, I did not feel that.*

*Maya: I feel more confident about saying things I want to say in English.*

*Nagako: The order of the lesson made me very want to know (sic) the kind of English I can use in that situation.*

*Shintaro: This lesson was great for me. It's so good that we can talk about Nagasaki, because these are the thing (sic) I know well. I think I will look at my papers after class is over because English is need (sic).*

*Taro: I can use this English in my real life. Thanks for that.*

As above, while the overall learner comments were positive and encouraging, eleven learners indicated that they thought that the listening part was challenging, with the qualifiers they gave ranging in degree from *a bit* difficult to *extremely* difficult. This was not surprising as the sudden jump from the contrived models of English (that the learners were listening to previously) to authentic language (provided in a TBA) is a big one and may require some time for learners to get used to. Even so, TBLT is highly variable and flexible by nature, and there is no compelling evidence to support the contention that it is unsustainable for low-level learners. To the contrary, proponents of a TBLT insist that learners with a limited grammar can function effectively enough in a L2 to benefit from a TBA (Willis & Willis 2007). According to Ellis (2009), TBLT provides learners with both input and output opportunities, which, in turn, gives them a chance to not only use the language resources they have but also to develop the grammatical resources they will need to speak and write.

Furthermore, even though they are of limited value to language learners in the real world, ELT materials with tidy, simplistic and contrived samples of conversation are widely used in Japan. It is well documented that, despite several years of studying English, the Japanese university graduate is seriously incompetent as an English speaker (Ellis 1991, Farooq 2005). From not having received enough exposure to real-world English, Japanese EFL learners are often ill-equipped to deal with the subtle, unpredictable and spontaneous nature of English exchanges away from the classroom. In the writers' opinion, just because something is potentially difficult at first is no reason to simply abandon it. In fact, the writers believe that the very fact that the status quo does not seem to be working in Japan is reason enough to justify trying something different. For ELT professionals in Japan brave enough to try something new, a TBA, which focuses on real-world communication, offers an innovative method to expose one's learners to the kinds of natural spoken discourse that they are sure to encounter beyond the classroom walls.

## 7. Conclusion

Without question, the advantages of a TBA far outweigh the disadvantages. The main reason we believe that TBLT holds great promise in ELT is that it truly motivates learners. Learners are motivated by the fact that the tasks are communicative, the language they learn is useful to them, and they are exposed to natural language. With the success we experienced in our TBS, it is surprising to us that this approach has not become more popular in Japan. As we have alluded to

above, educators may find it difficult to assess task difficulty and sequence tasks in a TBS. Further, in the publishing domain, the amount of work that goes into producing a TBS can be daunting, as producing natural samples of language is far more difficult and time consuming than simply requesting actors to read out contrived conversations based on a teacher's intuition. Publishing companies may not be willing to spend the extra time, incur the extra costs and/or give up the creative control that a TBS requires. We, thus, feel extremely fortunate to have found a publisher that is as committed to TBLT as we are, and we kindly invite readers to try out our new course book, titled "Welcome to Kyushu, Japan: A Task Based Approach to EFL Learning Using Authentic Dialogues (Cutrone & Beh 2015)", which is based on the ideas and descriptions of the pilot-version TBS described in this paper.

### References

- Breen, M. (1987), Contemporary paradigms in syllabus design: Part 2. *Language Teaching*, 20(3), pp. 157-174.
- Brown, G., Anderson, A., Shilcock, R. & Yule, G. (1984), *Teaching Talk: Strategies for Production and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bygate, M. (1987), *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Cogan, D. (1995), Should foreign teacher adapt their methods to Japanese patterns of learning and classroom interaction? *The Language Teacher*, 19(1), pp. 36-40.
- Crookes, G. (1986), *Task Classification: A Cross-Disciplinary Review* (Tech. Rep. No. 4). Honolulu: University of Hawaii.
- Crookes, G. (1989), Planning and interlanguage variation. *Studies in Second Language Acquisition*, 11(4), pp. 367-383.
- Cutrone, P. (2009), Overcoming Japanese EFL learners' fear of speaking. *University of Reading's Language Studies Working Papers*, 1(1), pp. 55-63.
- Cutrone, P. & Beh, S. (2015), *Welcome to Kyushu, Japan: A Task Based Approach to EFL Learning Using Authentic Dialogues*. Tokyo: Shohakusha.
- Dörnyei, Z. (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Eckham, F., Bell, L. & Nelson, D. (1988), On the generalization of relative clause instruction in the acquisition of English as a second language. *Applied Linguistics*, 9(1), pp. 1-20.
- Ellis, R. (1987), Interlanguage variability in narrative discourse: Style shifting in the

- use of the past tense. *Studies in Second Language Acquisition*, 9(1), pp. 12-20.
- Ellis, R. (1989), Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom of German word order rules. *Studies in Second Language Acquisition*, 11(1), pp. 305-328.
- Ellis, R. (1991). Communicative competence and the Japanese learner. *JALT Journal*, 13(1), pp. 103-127.
- Ellis, R. (2009), Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), pp. 221-246.
- Farooq, M. U. (2005). A model for motivating Japanese EFL learners through real-life questioning strategies. *The Journal of Nagoya Gakugei University*, 1(1), pp. 27-42.
- Halliday, M. (1975), *Learning How to Mean*. London: Edward Arnold.
- Helgesen, M. (1993), Dismantling a wall of silence: The “English conversation” class. In P. Wadden (Ed.), *A Handbook for Teaching English at Japanese Colleges and Universities* (pp. 37-49). New York: Oxford University Press.
- Hidasi, J. (2004). The impact of culture on second language acquisition. Paper presented at the *Comparative Pragmatics Association 2nd Conference*, Tokyo (3 April). [online] Accessed from:  
<http://www.childresearch.net/RESOURCE/RESEARCH/2006/exfile/HIDASI.pdf>  
(Viewed on June 28, 2010).
- Kellerman, E. (1985), Input and second language acquisition theory. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 345-353). Rowley: Newbury House.
- Lightbown, P. (1983), Exploring relationships between developmental and instructional sequences. In H. Seliger & M. Long (Eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition* (pp. 217-243). Rowley: Newbury House.
- Long, M. (1985), A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition* (pp. 77-99). Clevedon: Multilingual Matters.
- Long, M. (1991), Focus on form: A design feature in language methodology. In K. De Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* (pp. 39-52). Amsterdam: John Benjamins.
- Long, M. & Crookes, G. (1992), Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 19(2), pp. 207-227.

- Long, M. & Crookes, G. (1993), Units of analysis in syllabus design: The case for the task. In S. Gass & G. Crookes (Eds.), *Tasks in a Pedagogical Context: Integrating Theory and Practice* (pp. 9-54). Clevedon: Multilingual Matters.
- Matsumoto, Y. (2008), *Investigating Classroom Dynamics in Japanese University EFL Classrooms*. Unpublished PhD thesis. Birmingham: University of Birmingham.
- McVeigh, B. J. (2002), *Japanese Higher Education as Myth*. Armonk, N.Y.: M. E. Sharpe.
- Moritoshi, P. (2009), Motivating non-English majors in English classes. In A. M. Stoke (Ed.), *JALT 2008 Conference Proceedings* (pp. 283-291). Tokyo: JALT.
- Nunan, D. (1988), *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Pica, T. Kanagy R & Falodun, J. (1993), Choosing and using communicative tasks for second language acquisition. In S. Gass, & G. Crookes (Eds.), *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice* (pp. 9-34). Clevedon: Multilingual Matters.
- Pienemann, M. & Johnson, M. (1987), Factors influencing the development of language proficiency. In D. Nunan (Ed.), *Applying Second Language Acquisition Research* (pp. 45-141). Adelaide, South Australia: National Curriculum Resource Centre, Adult Migrant Education Program.
- Prabhu, N. (1987), *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Robinson, P. (1998), State of the Art: SLA theory and second language syllabus design. *The Language Teacher*, 22(4), pp. 7-14.
- Rooney, K. (2000), Redesigning non-task-based materials to fit a task-based framework. *The Internet TESL Journal*, (6)12 [online]. Accessed from: <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Techniques/Rooney-Task-Based.html> (Viewed on April 23, 2012).
- Schmidt, R. (1990), The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), pp. 17-46.
- Schmidt, R. & Frota, S. (1986), Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (Ed.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition* (pp. 237-326). Rowley: Newbury House.
- Selinker, L. & Lackshaman, U. (1992), Language transfer and fossilization. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in Language Learning* (pp. 196-215). Philadelphia: John Benjamins.

- Shavelson, R. & Stern, P. (1981), Research on teacher's pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior. *Review of Educational Research*, 51(4), pp. 455-498.
- Skehan, P. (1996), A framework of the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), pp. 38-62.
- Sugimoto, Y. (1997), *An Introduction to Japanese Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swaffar, J., Arens, K. & Morgan, M. (1982), Teacher classroom practices: Redefining methods as task hierarchy. *Modern Language Journal*, 66(1), pp. 1-54.
- White, L. (1989), The adjacency condition on case assignment: Do learners observe the subset principles? In S. Gass & J. Schacter (Eds.), *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition* (pp. 134-158). Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, D. (1993), Syllabus, corpus, and data-driven learning. In C. Kennedy (Ed.), *Plenaries from the 1993 IATEFL Conference* (pp. 47-65). Swansea, Wales.
- Willis, D. & Willis, J. (2007), *Doing Task-Based Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1998), Task-based learning: What kind of adventure? *The Language Teacher*, 22(7), pp. 17-18.
- Willis, J. (2000), A holistic approach to task-based course design. *The Language Teacher*, 24(2), pp. 7-11.
- Zobl, H. (1985), Grammar in search of input and intake. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 329-344). Rowley: Newbury House.



# 一 般 論 文

## 陝西方言两字组连读变调

(陝西方言の2字語の連読変調について)

楊 曉安<sup>\*1</sup>・高 芳<sup>\*2</sup>

<sup>\*1</sup>長崎大学言語教育研究センター・<sup>\*2</sup>長崎県立大学経済学部

### The Two-word Phrases Constant Tone Variation in the Dialect of Shaanxi

Xiaoan YANG<sup>\*1</sup>, Fang GAO<sup>\*2</sup>

<sup>\*1</sup> Center for Language Studies, Nagasaki University

<sup>\*2</sup> Faculty of Economics, University of Nagasaki

#### 要旨

陝西方言は中国北方方言の中でも大変特徴的な方言の一つといえる。歴史、地理等の要因を反映して、陝西方言には複雑な状況が表れている。陝西北方の方言は晋語に属し、陝西南方の方言は四川、湖北など西南官話とのつながりが緊密で、中部の方言に関しては正統な西北方言の地位を保持し、中原官話に属している。本稿は陝西省の6つの代表的な方言点（西安、渭南、商州、安康、漢中、延安）を調査し、そこでの2字語連読変調の状況をまとめて分析するものであり、3部から構成されている。(1) 陝西省の地方語区域の概要を紹介し、3つの地方語の代表地である6都市の方言の調類と調値をまとめて比較した。(2) 3つの地方語における非重疊2字語連読変調の詳細な分析を行った。(3) 重疊2字語とアル化2字語の連読変調について3つの地方語間の比較を進め、その異同を検証した。

キーワード：陝西方言、連読変調、晋語、中原官話、西南官話

#### 1. 引言

陝西省位于中国中部偏东、面积 20.58 万平方公里、人口为 3700 万。陝西省辖有西安、渭南、咸阳、宝鸡、铜川、延安、榆林、商洛、汉中、安康等 10 个地级市，24 个市辖区，3 个县级市，80 个县。

陝西地形的总特点是南、北高，中部低：北部是陝北高原，南部是秦巴山区，中部

是关中平原。陕西省横跨 3 个气候带，南北各地气候差异大。陕南具有北亚热带气候特色，关中及陕北大部分地区具有暖温带气候特色，长城沿线以北具有温带气候特色。

根据古入声的今调类，陕西省的 107 个市、区、县的方言分别属于晋语，西南官话和中原官话 3 个方言区。晋语区有入声；西南官话区古人声字今读阳平；中原官话区古入声清音和次浊声母字今归阴平，古入声全浊声母字今归阳平。

本文通过对陕西六个方言点两字组变调的考察、试图归纳出陕西方言两字组连续变调的规律。

## 2. 调类与调值

陕西省的 3 个方言区归属如下：榆林市的榆阳、神木、府谷、佳县、米脂、吴堡、绥德、清涧、子洲、横山、靖边和延安市的宝塔、安塞、子长、延川、延长、甘泉、志丹、吴旗等 19 个点属于晋语区；汉中市的汉台、留坝、佛坪、镇巴、宁强和安康市的宁陕、石泉、紫阳、岚皋、镇坪等 10 个点属于西南官话区；西安、渭南、宝鸡等其余点属于中原官话区。

晋语区有人声；西南官话区古人声字今读阳平；中原官话区古人声清音声母和次浊声母字今归阴平，古入声全浊声母字今归阳平。

本文所选属于关中方言的西安、渭南和陕南的商州、安康四个点；属于西南官话区汉中心；属于晋语区的延安点的调类与调值如下：

	调类	调值	例字		调类	调值	例字
西安 (中原官话)	阴平	21	偏低三猪高笔切麦	渭南 (中原官话)	阴平	31	知开飞笔百尺法六
	阳平	24	扶难龙人穷白读合		阳平	24	穷才人云杂读合服
	上声	53	比体死手女口碗网		上声	52	古纸草体手粉五有
	去声	44	抱对菜世阵害厚用		去声	44	是断盖问送大饭帽
商州 (中原官话)	阴平	31	诗梯高开天发木列	安康 (中原官话)	阴平	31	钢猪专书师桌法黑
	阳平	35	时题陈才人铡碟截		阳平	35	前穷良羊河白石读
	上声	53	使体好口女老草有		上声	53	果古走手体女老米
	去声	55	是弟近柱放爱共对		去声	45	半晚世饭岸见变柱
汉中 (西南官话)	阴平	34	刚初出桌尺纳法黑	延安 (晋语)	阴平	314	诗梯高专天说出法
	阳平	21	穷时娘人鹅寒白读		阳平	35	时提才陈人铡拔截
	上声	354	古丑手死草体女老		上声	53	使体口好手女五老
	去声	213	共醉放世岸送汉大		去声	44	是弟近柱放爱对旧

### 3. 非重叠两字组的连读变调

#### 3.1 西安、渭南、商州和安康四个点的连读变调

属于中原官话区的西安、渭南、商州和安康四个点在非重叠两字组连读变调上呈现出相当一致的情形。阴平在阴平前变阳平，在阳平、上声、去声及轻声前一般不变调。其他阳、上、去三声音节一般不受后接音节调类的影响，不发生变调。例如：

西安：	阴平+阴平 (21→24)+21	切瓜 tɕ'ie kua	初三 ts'ousā	天天 t'iāt'iā
渭南：	阴平+阴平 (31→24)+31	安家 ŋǎētɕ'ia	东北 tuŋpei	高低 kauɕi
商州：	阴平+阴平 (31→35)+31	收工 ʂoukuŋ	鸡窝 tɕ'i vo	结婚 tɕie xuē
安康：	阴平+阴平 (31→35)+31	安家 ŋǎētɕ'ia	初三 ph'u sǎē	东北 tuŋpei

※ 部分例外现象：

a. 西安方言中有少数“上声+上声”、“上声+轻声”，前字由 53 变 21。例如：

上声+上声(53→21)+53	老板 lau pā	手表 ʂoupiəu	打赌 ta tu
上声+轻声(53→21)+轻	买卖 maimai	老虎 lauxu	苦胆 k'u tā

b. 渭南方言中有少数阴平与阴平、阳平、去声结合的两字组，后字变 52，读若上声。例如：

吃惊 tɕ'i <sup>31</sup> tsɿŋ <sup>31→52</sup>	抓羊 <sub>抓子</sub> tsɿŋ <sup>31</sup> iaŋ <sup>24→52</sup>	胶布 tsiau <sup>31</sup> pfu <sup>44→52</sup>
---------------------------------------------	----------------------------------------------------------	---------------------------------------------

一部分上声字在上声、轻声前变 31，读若阴平；少数上声与去声结合的两字组，后字变 52，同于上声调值。例如：

赶紧 kǎē <sup>52→31</sup> tɕ'iē <sup>52</sup>	老虎 lau <sup>52→31</sup> ·xu	宝盖 pau <sup>52</sup> kai <sup>44→52</sup>
---------------------------------------------	-----------------------------	-------------------------------------------

c. 商州方言有些“阴平+轻声”的两字组中前字仍读原调 31（后字轻声多由阴平、上声变来）。例如：

阴平+轻声 <sup>31+轻</sup>	夹生 tɕia <sup>31</sup> səŋ	光景 kuaŋ <sup>31</sup> tɕiŋ	积攒 tɕi <sup>31</sup> tsā
-----------------------	---------------------------	----------------------------	--------------------------

少数“上声+阴平”、“上声+上声”的两字组中前字上声由 53 变 55，后字上声由 53 变 35。例如：

老么 lau <sup>53→55</sup> iau <sup>31</sup>	老七 lau <sup>53→55</sup> tɕi <sup>31</sup>	老小 lau <sup>53→55</sup> ɕiau <sup>53→35</sup>
-------------------------------------------	-------------------------------------------	-----------------------------------------------

d. 安康方言有少数“上声+阴平”的词语读若“阴平+阴平”，前字由 53 变 35；少数“上声+阳平”、“上声+上声”及“上声+轻声(多为本调为上声的轻声字)”连读调同于“阴平+阳平”、“阴平+上声”、“阴平+轻声”，前字均读变调 31。例如：

我妈ŋv <sup>53→35</sup> ma <sup>31</sup>	我达 <sub>父</sub> ŋv <sup>53→31</sup> ta <sup>35</sup>	老碗 lau <sup>53→31</sup> uǎē <sup>53</sup>	老虎 lau <sup>53→31</sup> ·xu
----------------------------------------	------------------------------------------------------	-------------------------------------------	-----------------------------

### 3.2 汉中方言的连读变调

属于西南官话区的汉中方言在非重叠两字组连读中变调最多的是“去声+阴、阳、上、去、轻”的结构。比如：

去声+阴平	213→21+34	卖鸡 maitçi	送药 suŋyo	旧笔 tçiou pi
	213→21+34→35	鬓角 pin tçyo	供桌 kuŋtsuo	进深 tçinşən
去声+阳平	213→24+21	坐席 tsuoçi	剃头 t'it'ou	皱眉 tsoumei
	213→21+21→35	豆芽 touia	后头 xout'ou	犯人 fan zən
去声+上声	213→21+354	送礼 suŋ li	害眼 xainian	中暑 tsuŋsu
	213→21+354→35	豹子 pautsɿ	报纸 pautsɿ	灶火 tsauxuo
去声+去声	213→24+213	四季 sɿtçi	内外 lueiuai	继父 tçifu
	213→21+213→35	大路 ta lu	豆豆 toutou	泡菜 p'auts'ai

### 3.3 延安方言的连读变调

属于晋语区的延安话在非重叠两字组连读中变调最多的是“去声+阴、阳、上、去、轻”的结构。比如：

- (1) 阴平在阴平、上声前由 314 变为 35，“阴平+上声”的后字上声也由 53 变为 423；阴平在阳平、去声及入声前均由 314 变为 31；有一些阴平与阴平、阳平、上声、去声或入声结合的两字组，前字阴平均读 31，后字一律读 43 或 43。例如：

阴平+阴平(314→35)+314	说书 suo su	北风 pei fəŋ	当兵 taŋ biŋ
阴平+阳平(314→31)+35	丢人 tiəuzəŋ	天河 t'iæxuo	关门 kuæ məŋ
阴平+上声(314→35)+(53→423)	区长 tç'ytşaŋ	睁眼 tsəŋ niæ	交往 tçiauaŋ
阴平+去声(314→31)+44	端饭 tuæfæ	军队 tçyŋtuei	新旧 çiŋ tç'iou
阴平+入声(314→31)+54	生熟 səŋ şuo?	三十 sə şə?	碑石 pei şə?

- (2) 上声在阴平、去声、入声前读原调 53，但在阳平前由 53 变为 42，在“上声+上声”中前字变为 35，后字变为 423。有些上声与阴平、阳平、上声、去声或入声组合的两字组，前字上声均变为 42，后字一律变为 34(或 434)。上声在轻声前多念原

调 53, 但也有些“上声+轻声”的两字组(后字轻声多由上声变来)前字上声变为 35。例如:

上声+阴平 53+314	老郭 laukuo	打他 ta t'a	好说 xau suo
上声+阳平(53-42)+35	草驴 ts'auly	马牛 ma niəu	眼斜 niǎ̃ ciə
上声+上声(53-35)+(53-423)	耳软 ər zuǎ̃	野狗 iekəu	点火 tiǎ̃xuo
上声+去声 53+44	走路 tsəuləu	短欠 tuǎ̃tɕ'iã	眼看 niǎ̃k'ǎ̃
上声+入声 53+ʔ54	五十 vu səʔ	数伏 su fəʔ	好席 xauçiəʔ
上声+轻声 53+轻	里头 li t'əu	晌午 ʂaŋ vu	眼子 niǎ̃ tsəʔ <sup>54→21</sup>
(53→35)+轻	古董 kutuŋ	井里 tɕiŋ li	有了 iəu lǎ̃

(3) 入声在阴平、阳平、上声、去声、入声前均读原调ʔ54。但有些入声字与阴平、阳平、上言、去声、入声结合的两字组, 后字一律变为 43 或ʔ43, 并且这些读 43 的后字有时也读轻声。例如:

入声+阴平 ʔ54+314	实心 səʔɕiŋ	力争 liəʔtsəŋ	国家 kuəʔ tɕia
入声+阳平 ʔ54+35	石门 səʔməŋ	十人 səʔzəŋ	木材 məʔts'ai
入声+上声 ʔ54+53	吃奶 tɕ'əʔnai	失手 səʔsəu	十斗 səʔtəu
入声+去声 ʔ54+44	拾粪 səʔfəŋ	伏尽 fəʔ tɕ'iŋ	织布 tɕəʔpu
入声+入声 ʔ54+ʔ54	熟悉 suəʔçiəʔ	石笔 səʔpiəʔ	目的 məʔtiəʔ
入声+口 ʔ54-(ʔ)43	石灰 səʔ <sup>54</sup> xuei <sup>314-43</sup>	石头 səʔ <sup>54</sup> t'əu <sup>35→43</sup>	
	什么 səʔ <sup>54</sup> ma <sup>-43</sup>	拾咧 səʔ <sup>54</sup> liəʔ <sup>54→43</sup>	
入声+轻声 ʔ54+轻(2)	石灰 səʔxuei	石头 səʔt'əu	
ʔ54-(ʔ54-ʔ21)	拾咧 səʔliəʔ	尺子 tɕ'əʔtsəʔ	

#### 4. 重叠式两字组变调与儿化变调

##### 4.1 重叠式两字组变调

##### 4.1.1 西安、渭南、商州和安康的重叠式变调

属于中原官话区的西安、渭南、商州和安康四个点在重叠式形容词、副词两字组连读变调上非常一致, 均为前字不变调。阴平、上声重叠, 后字变 24; 去声重叠, 后字变 53; 阳平重叠, 后字不变调。例如:

西安:	阴平重叠 21+(21→24)	轻轻儿(的) tɕ'iŋ tɕ'iŋr(·ti)	热热儿(的) ʒɤ ʒɤr(·ti)	偏偏儿 p'i āp'iār
	阳平重叠 24+24	平平儿(的) p'iŋ p'iŋr(·ti)	红红儿(的) xuŋ xuŋr(·ti)	白白儿(的) peipeir(·ti)
	上声重叠 53+(53→24)	浅浅儿(的) tɕ'i ātɕ'iār(·ti)	紧紧儿(的) tɕiētɕiēr(·ti)	少少儿 ʃauʃaur
	去声重叠 44+(44→53)	胖胖儿(的) p'aŋ p'aŋr(·ti)	厚厚儿(的) xouxour(·ti)	慢慢儿 māmār
渭南:	阴平重叠 31+(31→24)	轻轻(的) ts'iŋ ts'iŋ(·tsi)	热热(的) jɤ jɤ(·tsi)	偏偏 p'iāp'iā
	阳平重叠 24+24	平平(的) p'iŋ p'iŋ(·tsi)	红红(的) xuŋ xuŋ(·tsi)	白白 p'eip'ei
	上声重叠 52+(52→24)	浅浅(的) ts'iāts'iā(·tsi)	紧紧(的) tsiētstiē(·tsi)	少少 ɕauɕau
	去声重叠 44+(44→52)	胖胖(的) p'aŋ p'aŋ(·tsi)	厚厚(的) xouxou(·tsi)	慢慢 māmā
商州: <sup>1</sup>	阴平叠字 31+(31→35)	新新儿(的) ɕiēɕiēr(·ti)	黑黑儿(的) xeixeir(·ti)	偏偏儿 p'i āp'iār
	阳平叠字 35+35	白白儿(的) peipeir(·ti)	平平儿(的) p'iŋ p'iŋr(·ti)	红红儿(的) xuŋ xuŋr(·ti)
	上声叠字 53+(53→35)	紧紧儿(的) tɕiētɕiēr(·ti)	好好儿 xauxaur	早早儿 tsautsaur
	去声叠字 55+(55→53)	大大儿(的) ta tar(·ti)	慢慢儿 māmār	厚厚儿 xouxour
安康: <sup>2</sup>	阴平重叠 31+(31→35)	新新儿(的) ɕiēɕiēr(·ti)	黑黑儿(的) xeixeir(·ti)	偏偏儿 p'iāp'iār(·ti)
	阳平重叠 35+35	白白儿(的) peipeir(·ti)	平平儿(的) p'iēp'iēr(·ti)	红红儿(的) xuŋxuŋr(·ti)
	上声重叠 53+(53→35)	紧紧儿(的) tɕiētɕiēr(·ti)	好好儿 xauxaur	早早儿 tsautsaur
	去声重叠 45+(45→53)	大大儿(的) ta tar(·ti)	慢慢儿 māmār	厚厚儿(的) xəuxəur(·ti)

#### 4.1.2 汉中方言的重叠式变调

属于西南官话区的汉中点的重叠式形容词、副词的两字组变调具体表现为阴平、阳平重叠不变，上声、去声前字变调。例如：

汉中:	阴平重叠 34+34	轻轻(的) tɕ'intɕ'in(·ti)	热热(的) ʒɻ ʒɻ(·ti)	刚刚 kaŋkaŋ
	阳平重叠 21+21	平平(的) p'inp'in(·ti)	红红(的) xuŋxuŋ(·ti)	白白(的) peipei(·ti)
	上声重叠 (354→35)+354	浅浅(的) tɕ'iantɕ'ian(·ti)	紧紧(的) tɕ'intɕ'in(·ti)	少少(的) ʂau ʂau(·ti)
	去声重叠 (213→24)+213	胖胖(的) p'aŋ p'aŋ(·ti)	厚厚(的) xouxou(•ti)	慢慢 man man

### 4.1.3 延安方言的叠音二字组变调

延安话形容词、副词中属阴平的叠音两字组前字变 31，后字变 35；阳平叠音两字均读 35；上声叠音前字变 42，后字变 35；去声叠音两字均读原调 44；入声叠音前字读入声，后字读舒声 44。例如：

延安:	³ 阴平重叠 (314+31)+(314+35)	端端儿(的) tuæt̪uæt̪ɛr(təʔ <sup>54-32</sup> )	新新儿(的) ɕiŋɕiŋɛr(təʔ <sup>54-32</sup> )	偏偏儿 p'iæp'iæɛr
	阳平重叠 35+35	白白儿(的) p'eip'eir(təʔ <sup>54-32</sup> )	红红儿(的) xuŋxuŋɛr(təʔ <sup>54-32</sup> )	忙忙儿(的) məŋməŋɛr(təʔ <sup>54-32</sup> )
	上声重叠 (53→42)+(53→35)	好好儿(的) xauxaur(təʔ <sup>54-32</sup> )	少少儿(的) ʂau ʂaur(təʔ <sup>54-32</sup> )	早早儿 tsautsaur
	去声重叠 44+44	大大儿(的) ta tar(təʔ <sup>54-21</sup> )	慢慢儿 mæmæɛr	快快儿 kuaikuair
	入声重叠 ʔ54+(ʔ54→44)	实实儿(的) ʂəʔ ʂəʔɛr(təʔ <sup>54-21</sup> )	绿绿儿(的) luəʔ luəʔɛr(təʔ <sup>54-21</sup> )	黑黑儿(的) xəʔ xəʔɛr(təʔ <sup>54-21</sup> )

### 4.2 儿化变调

属于中原官话区的渭南方言基本上没有儿化，其他三个点的儿化变调非常一致，即去声儿化后变得接近上声。例如：

西安:	脸蛋儿 liã <sup>53</sup> tãr <sup>44-53</sup>	伴儿 pãr <sup>44-53</sup>	一对儿 i <sup>21</sup> tueir <sup>44-53</sup>
商州:	草帽儿 ts'au <sup>53</sup> maur <sup>55-53</sup>	单裤儿 tã <sup>31</sup> k'ur <sup>55-53</sup>	后儿 xour <sup>55-53</sup>
安康:	毛病儿 mau <sup>35</sup> piër <sup>45-53</sup>	一半儿 i <sup>31</sup> pãr <sup>45-53</sup>	一对儿 i <sup>31</sup> tueir <sup>45-53</sup>

属于西南官话区的汉中方言只有[a,ɤ,u,ɿ,ən]5个韵母有儿化读法。虽然这5个韵母的儿化韵可以合并为[ar]、[ər]两种形式，但是在日常口语中却很少使用，所以在此略去。

属于晋语的延安方言去声字儿化后读若上声 53，例如：

延安:	锅盖儿 kuo <sup>314-31</sup> kãr <sup>44-53</sup>	一对儿 i <sup>314-31</sup> tueir <sup>44-53</sup>	锯儿 tɕɻ <sup>44-53</sup>
-----	------------------------------------------------	------------------------------------------------	-------------------------



## 5. 结语

以上我们对陕西三大方言区的两字组连读变调进行了详细的归纳分析，排除特殊而不成规律的现象，陕西三大方言中的两字组连读变调可以通过下表归纳其特点如下<sup>4</sup>：

非重叠	西安	阴+阴→ <b>阴</b> +阴	重叠		阴平重叠→阴+ <b>阳</b>
	汉中	上+阳，上，去→上+ <b>阴</b>		西安	上声重叠→上+ <b>阳</b>
		去+阴，上→ <b>阳</b> +阴，上			去声重叠→去+ <b>上</b>
	延安	去+阳，去→ <b>阴</b> +阳，去		汉中	上声重叠→ <b>阴</b> +上
		阴+阴，上→ <b>阳</b> +阴，上			去声重叠→ <b>阴</b> +去
		上+上→ <b>阴</b> +上		延安	阴平重叠→半阴+ <b>阳</b>
儿化	西安	去声儿化→ <b>上声</b> 儿化		上声重叠→上+ <b>阳</b>	
	延安	去声儿化→ <b>上声</b> 儿化		入声重叠→入+ <b>去</b>	

- (1) 在陕西方言非重叠两字组连读变调中，中原官话区主要表现为两个阴平连读时前字变读阳平；西南官话区则有前后字变调两类。a. 前字变调：去声在阴平、上声前变读阳平，在阳平、去声前变读阴平。b. 后字变调：阳、上、去三声在上声后变读阴平；晋语区主要表现为阴平和上声变读阳平：阴平在阴、上两声前，上声在上声前均变读阳平。
- (2) 在重叠两字组连读变调中，中原官话区与晋语区均表现为后字变调：中原官话阴平和上声重叠，后字变读阳平。去声重叠，后字变读上声；晋语区阴平和上声重叠，后字也变读阳平。但入声重叠，后字变读去声。与这两个方言区不同的是，西南方言区为前字变调，即上声和去声重叠，前字均变读阴平。
- (3) 在儿化连读变调方面，因属于西南方言区的汉中话儿化很少，所以只比较了属于中原官话和晋语两个区的状况。通过比较发现，这两个区的儿化连读变调非常一致，去声儿化均变为上声儿化。

当然、我们所选的六个方言点中的任何一个都会有非规则的例外情况，但我们再此注意的只是规律性的连读变调表现，那些不呈规律状态的个案不在我们的比较归纳范围以内。

注

- 1 商州叠音名词除阳平叠音的后字变读 53, 其余各声调的后一音节均读轻声; 并且, 阴平、阳平叠音前字变调为 53 与 31。例如: 包包儿 pau<sup>31→53</sup>·paur, 铃铃儿 liŋ<sup>35→31</sup> liŋr<sup>35→53</sup>, 板板儿 pã<sup>53</sup>·pār, 豆豆儿 tou<sup>55</sup>·tour 等。
- 2 安康叠音名词的后字多读轻声。阴平、上声及去声的叠音名词后字均读轻声, 唯阳平叠音的后字变 43(现在也有轻声念法, 但我们记作 43。例如: 包包儿 pau<sup>31</sup>·paur, 铃铃儿 liē<sup>35</sup> liēr<sup>35→43</sup>, 板板儿 pã<sup>53</sup>·pār, 豆豆儿 tou<sup>45</sup>·tour 等。至于阴平的叠音形式“家家儿”[tɕia<sup>31→35</sup> tɕiar<sup>31</sup>], “天天”[t'iaē<sup>31→35</sup> t'iaē<sup>31</sup>], “月月”[yɛ<sup>31→35</sup> yɛ<sup>31</sup>]等, 则含“每一”义, 指“每家”、“每天”等。
- 3 延安名词中属阴平的叠音两字组前字读 31, 后字读 43; 但这些两字组又大都能读为前字 35, 后字轻声。阳平与去声的叠音名词前字均读原调 35 或 44, 后字均读轻声。上声叠音前字变 42, 后字变 34, 但这些两字组有时也念作“53+轻声”。入声叠音前字读?54, 后字读?21。例如: 姑姑 ku<sup>314→31</sup>ku<sup>314→43</sup>, 姨姨 i<sup>35</sup>·i, 姐姐 tɕie<sup>53→42</sup> tɕie<sup>53→34</sup>, 舅舅 tɕie<sup>53</sup>·tɕie, 舅舅 tɕiəu<sup>44</sup>·tɕiəu, 庙庙儿 miau<sup>44</sup>·miaur, 格格 kəŋ<sup>54</sup> kəŋ<sup>54→21</sup> 等。
- 4 表中西安指以西安为代表的陕西方言中中原官话区域, 在本文中代表了其他渭南, 商州, 安康三市(儿化两字组连读变调不含渭南市)。

参考文献

- 张盛裕, 张成材 (1986) 陕甘宁青四省区汉语方言的分区 (稿), 《方言》1986 年 2 期
- 王军虎 (1996) 西安方言词典, 江苏教育出版社, 1996
- 孙立新 (2002) 20 世纪陕西方言研究综述, 《唐都学刊》2002 年 4 期
- (2010) 西安方言语音的内部差异, 《甘肃高师学报》2010 年 1 期
- 郭沈青 (2006) 陕南西南官话的内部差异与归属, 《方言》2006 年 2 期
- 孟万春 (2006) 从语言的三个平面看汉语方言分区——兼谈延长方言的归属问题, 《内蒙古社会科学》2006 年 4 期
- (2011) 陕北晋语特点研究, 《陕西教育》2011 年 10 期
- 邢向东 (2007) 陕西省的汉语方言, 《方言》2007 年 4 期
- 张成材 (2011) 陕西方言研究六十年述评, 《咸阳师范学院学报》2011 年 1 期
- 王麦巧 (2012) 现代渭南方言研究概述, 《陕西教育》2012 年 3 期
- 周 政 (2012) 陕南混合方言韵母和声调的演变类型, 《安康学院学报》2012 年 6 期



## 『モントリオル』における医師の役割

大橋 絵理

長崎大学言語教育研究センター

### **Roles of Doctors in Maupassant's *Mont-Oriol***

Eri Ohashi

Center for Language Studies, Nagasaki University

#### Abstract

This paper analyzes the roles of doctors in Maupassant's novel *Mont-Oriol*. In 19<sup>th</sup> century France, natural hot springs and the practice of medicine were inextricably linked. During this unique period, as described in Maupassant's *Mont-Oriol*, many doctors in France treated their patients in spas and natural hot springs. In Part One, the doctors in this context were dedicated to their patient's health initially; however they ultimately became more interested in material pursuits. In Part Two, the roles of doctors appeared to change somewhat. While doctors, in general, still seemed to place a great emphasis on making money, two of the main characters who were doctors, began to develop their religious faiths and pursue love interests. At this stage, the drama which involves the doctors' lives becomes somewhat of a parody. The doctors behave very hypocritically and have little regard for their patients. Through Maupassant's humorous descriptions, readers of *Mont-Oriol* can gain a satirical look at what life may have been like for doctors in 19<sup>th</sup> century France.

Key Words: *Mont-Oriol*, Maupassant, spa, doctor, 19<sup>th</sup> century

#### 1. はじめに

モーパッサンの作品は小・中編が多く、長編は 1883 年に書かれた『女の一生』をはじめとして、死の 3 年前の 1890 年に書かれた最後の『我らの心』を含めて 6 編し

かない。その中で『モントリオル』<sup>1</sup>は『ベラミ』に次ぐ3番目の長編であり、19世紀に飛躍的に発展をとげた温泉保養地が舞台となっている。モーパッサンにとって温泉保養地は馴染みの場所であり、彼は療養のため1883年8月初旬、1885年の8月、1886年の7月から9月にかけてオーベルニュ地方のシャテルギュイヨンに滞在していた<sup>2</sup>。当時シャテルギュイヨンには、温泉開発の例にもれずホテルや別荘が建設され、裕福な商人や貴族も訪れ、その独特の雰囲気はモーパッサンの想像力を非常に刺激したと考えられる。実際、彼は1885年の8月17日付けの書簡で「僕はオーヴェルヌ地方の感嘆すべき遠足をして帰ってきたところです。ここはすばらしい、特別な印象を与える地方です。ぼくは小説にそのことを書いてみようと思っています」<sup>3</sup>と語り、1886年にシャテルギュイヨンを再訪後、1887年に『モントリオル』を出版したのである<sup>4</sup>。

ところで、アドルフ・ジョアーヌが監修した『ヨーロッパの温泉』の中で各地の鉱泉を使用した治療法が詳細に記載されているのを見てもわかるように<sup>5</sup>、当時の温泉開発には、医師の存在が大きな役割を果たしていた<sup>6</sup>。モーパッサン自身も、病気の悪化によって1887年11月4日にアルジェリアのリザのハマームに滞在するなど、次々と温泉療養地の医者にかかった。彼は1884年の5月11日の『ジル・ブラス』に発表した『病気と医者』<sup>7</sup>という短編の中で、「オーヴェルニュ地方は病人の土地で」<sup>8</sup>あり、「医者の数だけ病気がある。患者はなんでも信じるのだ」<sup>9</sup>と語り、実際『モントリオル』の中にも数多くの医者を登場させている。本稿では、現在まであまり重視されていなかった『モントリオル』における医者の役割について考察したい。

## 2. 医師達の多様性

フランスでは16世紀に王の首席待医であるラ・リヴィエールが「各州に温泉監督官（医師）を任命し、自分の任務である監視や調査、活動のコントロールなどを補助させた。[...] 温泉監督官は源泉を発見し、特性を検査し、それらを保護し、温泉施設の良い働きを監視するという役目を負っていたので、その任務は重要であった」<sup>10</sup>。その後国王が17世紀に「温泉問題担当」、18世紀に「王立医学委員会」という温泉に関する行政機関を特別に設置したことからもわかるように、温泉は国による統治がなされ、温泉療養は貴族の間で病気の治療法として認知されていた<sup>11</sup>。また、19世紀には、1860年に鉱水の衛生状態を管理するために「利用されている源泉の位置するあらゆる場所は、十分な監視と施設の活用具合に責任を負う監督医によって監視されなくてはならない」<sup>12</sup>ことになった。さらに医療技術の進歩にともなって医学的側面が強調されるようになり、温泉保養地では個人シャワー室や治療室の充実が促進されただけでなく、新鮮な空気の中での散歩も医療行為と考えられ遊歩道も整備された。パリから遠く離れた土地への移動が鉄道の発達によって容易になり、医師達がガイド

ブックや新聞で推薦したことも温泉療養の流行の一要因となった。

モーパッサンは架空の温泉地モントリオルのモデルとなるシャテルギュイヨンで、アレクシス・バラドック博士の療養所に滞在していた<sup>13</sup>。彼は 1885 年にシャテルギュイヨンでの経験をもとに執筆した中編『僕の 25 日間』<sup>14</sup>の中で、「僕は風呂に入りそしてシャワーをあびた。鉱水を 3 杯飲み、水を飲むたびに公園の遊歩道を 15 分歩いた。そして最後に飲んだ後は 30 分以上歩いた」<sup>15</sup>と綴っている。このような治療法は、当時の温泉地では一般的なものであり、同様の行動を日課とする治療客の姿が『モントリオル』にも描写されている。またモーパッサンは次のようにも書簡で母親に語っている。「ここには沢山の人がいる。ポタン医師がこの温泉地を監督しているからだ。でも、皆すごく退屈しているので、泉質がいいにもかかわらず、大部分のご婦人たちは二度と来ないだろう」<sup>16</sup>。この書簡からモーパッサンは治療だけでは温泉地は発展しないと考えていたことがわかる。

上記のような状況で執筆された『モントリオル』は、モントリオルという温泉保養地での女主人公の人妻クリスティアーヌと兄の友人ポールとの恋愛、妊娠、出産、それと同時に進行する彼女の夫アンデルマットの温泉開発を巡る物語である<sup>17</sup>。その中で、様々なタイプの医師が、副次的人物であるにもかかわらず、物語の冒頭から最後まで途切れることなく登場するのは注目に値する。

それではまず温泉治療と医師達の間接関係を見てみよう。この小説に最初に登場する人物は、鉱水の発見者であり温泉監督官のボヌフィーユ博士である。モントリオル温泉は、アンデルマットがオリオルじいさんの土地に湧き出た温泉を開発して作り上げたもので、もともとはボヌフィーユ博士がアンヴィルに温泉脈を発見したことから、ボヌフィーユ泉とよばれていた。

この湯治場は他のすべての湯治場が開かれるのと同じようにして開かれた。その元湯に関するボヌフィーユ博士の小冊子が口火だったのである。博士はまず荘重で感傷的な文体でこの土地のアルプス風の景色の魅力をほめちぎることから始めた。[...] それから突如として、何の脈略もなく、ボヌフィーユ泉の治療的特効に入ってしまった。重炭酸塩、ナトリウム、混合性、やや酸性、酸化リチウム含有、鉄分も含む等々、そしてあらゆる病気を治す力があるというわけである。[484]

ボヌフィーユ博士が執筆した小冊子には当時の温泉療養地の冊子の特徴が顕著に表れている。医師の発行する温泉についての冊子は、保養者を確保するために不可欠だったが、それは必ずしも医療について特化されたものではなかった。ボヌフィーユ博士が最初に説明するのは、アンヴィルの町とその周辺の景観の美しさである。ドミニック・ジャレッセが指摘しているように、19 世紀においては、温泉療養地は旅行ガイ

ドの一部として組み込まれ、観光地の案内と深く結びつくことで発展していったのである<sup>18</sup>。つまり温泉に療養に来る人々は一般的に裕福な観光客でもあり、観光の付加価値として身体にもよい温泉地を選択していたのだ。源泉を発見し、その源泉にかんする小冊子を出版したボヌフィュー博士は、当時の典型的かつ伝統的な温泉医だと言えるだろう。

だが、そこにパリ生まれのラトヌ博士とオーヴェルニュ人のオノラ博士という二人の温泉医が参入してくる。ボヌフィュー博士は「古いフロックコート」[485]を着て「染みだらけの垢じみたシルクハット」[485]をかぶっているが、ラトヌ博士は「まっすぐ立ち、痩せていてきちんとしており、年齢の見当がつかない。洗練された略服を着ていて、手にはシルクハットを持っている」[487]。フロックコートやシルクハットは当時流行遅れになりつつあるうえに、手入れがされていないことから、ボヌフィュー博士は時代遅れの人物であるだけでなく、外見にはこだわらない頑固な性格であることがわかる。反対にフロックコートを着ずに、シルクハットも手に持つラトヌ博士は近代的な医者を感じ、人目にこだわる浅薄な性質であることが見てとれる。三人目のオノラ博士は「髭をきちんとそった清潔そうな太った男であるが、愛想がよくて人当たり」[485]がよいとだけ述べられ、外見は全く描かれていない。その理由は「二人と友好的な関係を続けていた」[485]という記述からもわかるように、彼が二人の間で媒介的な役割をしていることを強調するためであると考えられる。

次に各医師のクリスティーヌに対する治療法を見てみよう。クリスティーヌの父であるド・ラヴネル侯爵が娘の不妊治療を依頼したボヌフィュー博士は次のようにクリスティーヌを診察する。

ボヌフィュー博士は、アンヴィル温泉が最高の効き目をあらわすであろうと断言し、すぐに処方を書いた。博士の処方というのはいつでも論告文のような恐ろしい様相をおびていた。[…]

博士は長い時間をかけて紙の表にも裏にも書いた。それからまるで死刑の宣告に署名する裁判官のように署名した。[486-487]

彼はクリスティーヌの身体の調子には全く無関心で、処方箋を書き威厳を誇示するだけである。先に述べたように温泉監督医という地位は国家から任命されたという点で権力にも結びついていた。しかし、同時に温泉監督医は一般的にパリから離れた山奥の地方に住み、効果が明白とは言えない鉱泉による治療をほどこすことから、最新の医学的知識を持っているというわけではなく科学的治療が発達した時代に遅れつつあったと言えるだろう。他方、クリスティーヌの夫のアンデルマツに妻の治療を依頼されたラトヌ博士は聴診器を使ってクリスティーヌを診察し、「少しも心配はい

りません。[…] 酸類泉浴を 30 回すればなおる種類のもので。そのほか、毎日正午少し前にコップ半分に水を 3 杯飲めば大丈夫です」[490] と述べ、近代的な医者らしく振舞う。次いで 3 人目のオノラ博士は、仕事もせず恋愛と遊びとで借金を重ねるクリスティーヌの兄のゴントランの紹介によって物語に登場する。オノラ博士は彼女の治療に関心を持たないばかりか、話題をかえて自分の患者であり、地元の裕福な農民であるオリオル老人の小山の爆破の見物に誘う。彼は自分の治療方針を以下のように述べる。「私は患者を薬漬けにするよりは気晴らしをしてあげる方がいいと思っています」。ゴントランが気に入ったのは彼の陰険そうな感じだった」[501]。このように外見だけでなく治療法もボヌフィーユ博士とラトヌ博士は対照的で、オノラ博士は治療に熱心ではないというように、3 人の医師達はそれぞれ非常に異なった人物として最初は描かれているのである。

しかし、その後オリオル老人が爆破した小山から湧き出た温泉の利権を手に入れようとするアンデルマットの行動によって、一見異なったように見えた医師達の新たな姿が暴かれていく。物語の冒頭ではラトヌ博士とボヌフィーユ博士は患者の獲得を巡って対立していたが、オノラ博士は一見金銭への執着があまりないように描かれていた。だが、爆破によって新しく湧き出た鉱泉の場所に最初に到着したのはオノラ博士であり、次にやってきたラトヌ博士は「占領地に最初に入った将軍のように新しい温泉の縁に片足をかけている同僚オノラ博士の姿を見ると、がくぜんとして」[508] 立ちすくむのである。その後も、第 1 部の最終章である第 7 章の前半で、ラトヌ博士はボヌフィーユ博士の患者を奪ったという評判をたてられると困るという理由で、ボヌフィーユ博士はラトヌ博士にも診察を依頼したという理由で、オノラ博士は他の二人の医者気兼ねをするという理由で、各自がクリスティーヌの診察を拒む。それを知った彼女の父である侯爵は「人が死んでしまってもいいというのか…患者がこの温泉場で犬のように死んでも…あの先生方は全く平気なのか！」[566] と叫ぶが、彼の怒りはまさに医師達に共通の欺瞞を言い当てていると言えよう。その欺瞞は同 7 章の後半でさらに明白になる。アンデルマットがオリオル老人を説得して温泉の土地を確保したことがわかると、まずラトヌ博士がアンデルマットに面会を申し出、次にオノラ博士がクリスティーヌに花束を送り、最後にボヌフィーユ博士がアンデルマットに丁寧に挨拶するようになる。つまり彼ら全員が治療は二の次で実は金銭にしか興味が無いということが強調されるのである。

一方、アンデルマットは、この新しい源泉の発見によって金儲けをしようと試み、大規模な開発をするために会社を設立する。事業を拡張しようと意欲的なアンデルマットは、これらの 3 人の医師では役不足だと感じるようになる。彼は新たな温泉保養地の宣伝のために、もっと権威がある医師達を呼び寄せようとするが、そのためにはやはり金銭が必要だということをモンテリオール温泉浴場株式会社の設立のための会



議の場で遠まわしに言う。彼は著名なパリの医師達に土地を贈与し温泉地の別荘を無料で貸し出すことを提案し、「先生方は患者でその代価を払ってくれるということです」[585]と周囲を説得する。

「みなさん。近代の大問題は広告ということです。[...] 広告を除いて、救いはありません。[...] 我々は鉱泉を売りたいのです。我々は医者をとおして患者を征服しなければいけません。

皆さん、最も有名な医者も私達と同じ人間なのです。[...] 彼らを買収できると言いたいわけではありません。私たちが必要とする有名な医師達は、買収では動かないという評判です。しかし、上手に行えば、私達が手に入れることができない人がいるでしょうか。[584]

自分の目前で行われている妻の不倫には全く気付かないが、医師達の金銭欲については完璧に理解しているアンデルマットの提案は、会議ですべて受け入れられ第1部は終了する。医師達は、彼にとってはなによりも保養者を呼び集めるため、つまり金銭を集めるための一番有用な道具なのである。

さて、第2部は第1部から1年の月日がたった時点から始まる。新たにできた温泉街はモンリオール温泉と名付けられ、立派なカジノや巨大な純白のホテルが出現し、1年前と全く異なった様相を呈している<sup>19</sup>。しかし、第2部の第1章でも、第1部の第1章と同様に、最初に登場するのは、3人の新しい医師達である。

3人の名医であり有名人、マールセル、クローシュ、レミュゾの諸教授が新温泉の後援者になり、温泉の管理者達からは自由にお使い下さいと提供されたベルン組立別荘会社の別荘にしばらく滞在することを承諾してくれた。

この3人の影響下に、一群の患者がいち早く押し寄せてきた。[592]

医師達はアンデルマットの思惑通り、土地の贈与と無料の宿泊という好条件につられてやってきたのだ。

第2部においては第1部に登場した3人の医師達の間で最も洗練されていたラトヌ博士が、3人の名医と呼ばれている新たな人物たちの登場によって、ボヌフィーユ博士やオノラ博士の立場に置かれてしまう。なぜならモンリオール温泉の奇跡的治療についての小冊子を執筆したのはボヌフィーユ博士ではなくラトヌ博士であり、新しい温泉で注目を集めるのはパリから来た医師達となっているからだ。そればかりか、ラトヌ博士はオノラ博士が治療として行っていた胃洗浄を馬鹿にしていたが、新たな温泉ではその療法を看板に載せて売り物にしようとするのである。

しかし、ボヌフィーユ博士は温泉監督医として、温泉に自分の名前を付けることができたが、ラトヌ博士にはそれができない。以前の 3 人の博士の中でラトヌ博士と最も親しく接してきたにもかかわらず、アンデルマツは利権を得た新たな温泉に彼の名をつけようとしなければならぬか、自分が呼んできた 3 人の名医の名前さえつけようとせず、自分の妻のクリスティアーナ、オリオル爺さんの娘のルイーズとシャルロットの名前をつける。この行為は、アンデルマツが医師達の名声を利用しつつも、モントリオル温泉を治療という目的で開発したのではないことを明白に示していると言えるだろう<sup>20</sup>。

さて、3 人の新たな名医達は、第 1 部の 3 人と同様にそれぞれ個性を持っている。レミューズ教授は小男で、「櫛であまりといていない黄色の髪の毛をして、仕立ての悪いフロックを着て、垢だらけの薄汚い格好をしている」[600]。彼の服装は、「垢じみたシルクハット」をかぶり、「ゴマ塩の長い髪」で不潔に見えるボヌフィーユ博士に酷似している。またマールセル教授は「顎鬚も口髭もない美男の医者で、にこやかな、身じまいのきちんとした好紳士」[600-601] で、ラトヌ博士に類似している人物である。また、新たな温泉の重役会議の場を先頭で行くのはアンデルマツ、次に重役達、オリオル父子が続くが、そのあとに続くのはアンヴィル医師団である。

しかし、第 2 部で大きな役割を果たすのは、上記の人物達ではない。この場にはボヌフィーユ博士は登場しないが、アンヴィル医師団には「かわりに新しい二人の医師がはいっていた。一人はブラック博士、非常に背の低い。ほとんど小人といってもいい老人で、その極端な信心ぶりは彼の着いた日から土地中の者を驚かした」[601]。もう一人は「非常に美男子の青年で、ひどくおしゃれで、髪もきちんと整えており、小さな帽子をかぶっている。マゼリ博士といい、ラマ侯爵夫妻のお抱えのイタリア人である」[601]。ただしこの二人の医師は治療によって重要な役割を果たすようになるのではない。ブラック博士は、熱心なカトリック信者のマルデブルグ大公妃がローマの枢機卿の推薦で彼を指名したことから、保養者の間で人気を得たのである。

この時から博士は流行児となった。博士の診療を受けることが、よい趣味ということになり、品位があるということになり、大変シックということになった。[...] 女性達が全く信頼することのできるはこの先生だけであると言われた。[616]

ブラック博士が行うのは「女性達の話が終わるまで口をはさまず聞いてやり、彼女達の意見のすべて、質問のすべて、希望のすべてを手帳に書き留める」[616] ことであり、治療法は温泉を飲む分量を毎日増減することだけであった。女性達は、信仰心が強いと思われるブラック医師に診察を依頼することで、自分達自身が信心深いと他者から思われ、イメージが向上するのを期待していたのである。もうひとりのマゼ

リ博士は美貌と気遣いですべての女性達の心を捕える。「この美男のイタリア人の博士の助言を獲得するのに、すべての婦人達の中に全く火の出るような争闘が行われた」[620]。彼の治療法はブラック博士とは反対に、心地よい言葉を積極的に患者にかけ、「マッサージとキュラソ」[619]が最大の薬だと公言することであった。つまり、温泉医の人気は女性達にいかにかにいられるかにかかっていたのである。

このような温泉治療の曖昧さは、オノラ博士とラトヌ博士の態度でも明白となる。オノラ博士は新たに湧き出たモントリオルの鉱泉を「鉱泉の味は私も知っている」[508]と断言し味見しようとしないうし、「いつでも診察をして5分後には、自分が命じた飲用コップの数を忘れる」[617]のである。ラトヌ博士も「温泉がどういう効果があるかさえほとんど我々にはわかっていないのだから、どんな治療の法則によっても規定することのできない服用量の増減を毎日処方するのは全く不可能な話ですよ。こうしたやり方は最も医術を害するものです」[617]とブラック博士を批判し、温泉の医療効果を否定する言葉を投げつける。このように、第2部では医師達の言動から温泉療養の効果が否定的に語られるのである。それでは、彼らがこの物語で果たす本当の役割とは何であろうか。

### 3. クリスティアーヌと医師達

『モントリオール』に登場するのは、医師達をはじめ、オリエール老人など金銭を第一の目的として行動する人物が大部分である。しかし、ヒロインであるクリスティアーヌは、夫のアンデルマット、父親、兄と彼女を除く家族全員が金銭欲の強い人物で構成されているにもかかわらず、物語の最初から最後まで金銭に関心のない人物として描かれている。それでは、クリスティアーヌが医師達にどのような態度で取ったかを見てみよう。

先にも述べたように、第1部では彼女の不妊治療のために3人の医師が彼女を診察する。その時の彼女は彼らに対して同様の態度で接する。最初のボヌフィーユ博士の診察の時クリスティアーヌは次のように振る舞う。

博士と向き合って腰かけた若い女性は、唇の端を上げて、吹き出したい気持ちをおさえながら、彼を見つめていた。

おおげさなおじぎをして、博士がでていくが早いか、彼女はインクで真っ黒に書かれた紙を取りあげ、それを丸めて、暖炉の中に放り投げた。それから、やっと、心の底から笑いながら、こう言った。

「お父様ったらどこであんな時代遅れな人を見つけたの？ […] 大革命前の医者を持ち出してくるなんて！… ああ！なんておかしいんでしょう」。[487]

ボヌフィュー博士の診断書を彼が出て行くやいなや暖炉に放り込んだことからわかるように、彼女は全く彼の診療を信じておらず、博士は笑いの対象でしかない。

続いてラトヌ博士が治療に訪れたのを見たときは「新しく来た医者の前で笑い出さないために、ハンカチに咳き込むふりを」[488]するし、オノラ博士に出会った時は、クリスティアーヌは「笑い出したいのを」[497]おさえるというように、等しく3人の医師を笑い飛ばし、彼らの忠告を全く聞き入れない。第1部ではこのようにクリスティアーヌは彼らの欺瞞を最初から見抜く人物として描かれているのである。

さて第2部でクリスティアーヌと深い関係を持つのはマゼリ博士とブラック博士である。第2部の医者の中で最も登場回数が多いマゼリ博士は間接的にクリスティアーヌの人生に決定的な影響を及ぼす。クリスティアーヌの兄ゴントランはオリオル姉妹の妹のシャルロットに近付くが、彼が女性に対する意見を聞く相手はマゼリ博士である。マゼリ博士は次のように答える。「一緒に寝るには妹の方ですね。結婚するなら、姉さんの方ですよ」。ゴントランは笑った。「ああ、我々は完全に同意見ですね」[639]。彼は医師というよりも、ゴントランにとっては女性に対する一番信頼がおける忠告者なのだ。そして、このようなマゼリ博士が物語の展開において大きな役割を果たしていく。

ゴントランはその後アンデルマットの入れ知恵によって、より多大な金銭を得るためにシャルロットから姉のルイーズの方へ乗り換える。そして妊娠してしまったクリスティアーヌに興味を失ったポールは、シャルロットに近付くようになる。ポールが女性に引きつけられる時は常に他者がその女性に深く関わっているということに注目したい<sup>21</sup>。クリスティアーヌの場合は結婚して夫がいたし、シャルロットの時はゴントランの興味が自分から姉のルイーズに露骨に移ったことに傷ついているのを見たからである。「女性が彼の魂を動かすたびに彼を捕えるあのがむしやらの献身的な気持ちにつきあげられて、同情と愛情が身中を揺すぶるのを彼は感じた」[659]。そのようなポールの恋愛感情を刺激し、シャルロットへの結婚を申し込む直接の契機となったのは、マゼリ博士であった。マゼリ博士がシャルロットに近付くを見て、ポールは激しい競争意識を持つ。

シャルロットのそばに博士〔マゼリ〕の姿を見かけるが早い、彼〔ポール〕はそばへと寄って行き、もっと直接的な方法で、娘の愛情を得ようと努力した。親しい友人のような、献身的なぶつきらぼうさで愛情を示そうとした。〔…〕この戦いは毎日繰り返され、二人ともますます熱中したが、しかも、両方ともおそらく、はっきり決まった意図などは持ち合わせていなかったのである。二人は同じ獲物を取りあっている二匹の犬のように、全く譲ろうとはしなかった。[669]

マゼリ博士はシャルロットに治療をほどこすためではなく、ただ単に彼女の気をひくためだけに会いに行く。さらにここではポールも彼女に魅力を感じているというわけではないことが明言されている。彼らは男同士で競い合い、勝利感を得るために彼女の気をひこうとしているにすぎないのである。

結局、ポールが嫉妬による激情の末シャルロットと結婚するとオリオル老人に宣言し、結婚契約書を書いた当日、マゼリ博士は以前から噂があったクロシュ教授の娘と駆け落ちする。他の登場人物達は、マゼリ博士がシャルロットに近付いたのは、教授の娘を嫉妬させるためだったのではないかと推測するが、その理由は物語の中では明確に明かされない。換言すれば、マゼリ博士はクリスティアーヌの子供の父であるポールに結婚を決意させる役割を果たすために存在したとも考えられる。それだけでなく、マゼリ博士はモンリオルの医師達の勢力図を書き換える。彼が娘と駆け落ちしたことで、最も権威があったクロシュ教授はモンリオルを去ることになるのだ。

さて、ポールの子供を身ごもったクリスティアーヌは臨月になるにつれ罪悪感にさいなまれ、信仰深いと考えられているブラック医師に診察を依頼したいと夫に頼む。

彼女〔クリスティアーヌ〕は頭の中で、自分に施行される、手術の光景を様々と見るのである。開腹され、血だらけの寝台の上に、仰向けになっている自分の姿が見える。〔…〕おそろしくてたまらない受難の光景を改めてまざまざと見るのである。そこで、彼女はブラック博士だけが、本当のことを言ってくれるであろうと考えた。すぐに呼んでほしいと強く頼んだ。[677]

彼女は夫への裏切りと言う自分が犯した罪によって地獄に落ちるのではないかという恐怖に怯える。そのようなクリスティアーヌにブラック博士は次のような態度を取る。

「胎児の位置が悪いのではないかという大きな心配を彼女が述べた時、医者たちは立ち上がり、聖職者のような用心深さで、毛布の上から、手でさわってみた。それからはっきり「いや大変よろしい。」と言った。クリスティアーヌはこの医者を抱きしめなくなった」[679]。ブラック博士は、クリスティアーヌの出産時の心配を払拭するが、特に彼女を診察せずに結論を下す。彼の態度は、あたかも手を触れただけで病気を癒す聖人を模倣しているかのようであり、そこには近代的な医師の姿はない。

クリスティアーヌは彼の判断に喜んだが、それは一瞬のことであった。彼女は、治療にかんして「ブラック博士だけが、本当のことを言ってくれる」であろうと期待した。彼は確かにクリスティアーヌに真実を伝えることになるのだが、それは彼女の思惑とは全く異なったものだった。ブラック医師が彼女に伝えたのは、クリスティアーヌが最も恐れていたこと、ポールとシャルロットの結婚、つまりクリスティアーヌがポールの愛情を決定的に失ったという事実であった。もちろん、ブラック博士は意図

的にそれを話題にしたのではない。診療の後の単なる世間話にすぎなかったのであるが、この偽善的な医者こそがポールの裏切りという真実を伝える役目を果たすのである。

そしてその情報がクリスティアーヌにとって打撃となり彼女は突然出産することになる。彼女の出産時には、夫のアンデルマットがあわてて呼び寄せたマールセル教授、ラトヌ博士、ブラック博士の3人の博士が立ち会うが、彼らはまるでその場面では存在しなかったかのように全く描写されず、出産は医師の助けをかりずに彼女が一人で行ったように描かれる。

しかし医師達は、出産後のクリスティアーヌにも影響を与え続ける。出産した彼女の世話をするのはオノラ博士の年上の妻なのだ。世話好きの田舎女で、もと産婆だったオノラ博士の妻の監視下でポールもゴントランもオルオル爺さんの二人の娘と逢瀬を重ねていた。それゆえにこの愚鈍な妻は、クリスティアーヌに問われるままにポールとシャルロットの結婚までの経過について詳細に答えるのである。クリスティアーヌはオノラ博士の妻の話を聞いて苦痛を感じるが、また同時にポールの浅薄さに気づき、彼を見限り自分自身と夫の子供として娘に愛情を注ぐことを決意する。オノラ博士の妻は、マゼリ博士、ブラック博士の世間話と同様に医療とは無関係に、シャルロットとポールという二人の主要登場人物の恋愛を終了に導いたのであり、換言すればオノラ博士は自分の妻によって、クリスティアーヌの人生を決定する役割を間接的に果たしたとも考えられるだろう。

さて、興味深いのは、第2部の最終章でボヌフィーユ博士が再登場する点である。アンデルマットは出産後まだベッドにいるクリスティアーヌに次のように言う。

「[...] おまえが承知してくれるととても嬉しいんだが。ボヌフィーユ博士の往診だよ！」するとはじめて彼女は笑った。魂までは達せず、唇の上に残る、青白い笑いだった。こう聞いた。

「ボヌフィーユ博士ですって？奇跡ね！では、仲直りなすったの？」

「じつはそうだよ。[...] もと温泉浴場を買収したんだ。[...] かわいそうなボヌフィーユ先生は誰よりも先にこれを知ったのさ。むろんのことだね。するとなかなかずるいやつさ。毎日、お前の容体を聞きに来て、同情の言葉を書いた名刺をおいていく。[...]」。

「じゃ、いつでもいい時に来て下さればいいわ」とクリスティアーヌは言った。「あの先生にお会いするのは嬉しいわ」。**[693]**

この場面は、第1部第1章とは対照的になっている。まず、第1章ではボヌフィーユ博士は彼女の不妊を治療したが、最終章では出産後の往診を申し出る。彼は新しい

医者達の到着とともに隠遁状態に入っていたが、子供を産んだクリスティーヌに再び積極的に接するのである。さらにクリスティーヌが不妊治療の時に望んでいた子供は夫との子供であったが、最終章では愛人との子供を授かっている。最後に、第1章では彼女はボヌフィーユ博士のことを馬鹿にして心のそこから陽気に笑うが、最終章では表面的に微笑むだけである。このようにすべてが反転している状況にもかかわらず、クリスティーヌが物語の最初と最後に受け入れるのがボヌフィーユ博士であることから、物語がひとつの円環を閉じて終わっているという印象が生まれる。そのことにより、ボヌフィーユ博士の存在は、クリスティーヌの心情の変化を一層明確に示唆していると考えられる。ここで、ボヌフィーユ医師をクリスティーヌに最初に紹介したのは貴族である父親であり、彼女はボヌフィーユ医師を「大革命以前の医者」と評したことを想起こそう。彼女が近代的な医師達を拒絶しボヌフィーユ医師を魂まで届かない頬笑みを浮かべながら「あの先生にお会いするのは嬉しいわ」と受け入れるのは、愛人との情熱的であった19世紀的恋愛を捨てて、アンデルマットの安定した生活に立ち戻る決意、換言すれば理性的な人生を選択した証明でもともとと考えられるだろう。

#### 4. おわりに

結局、この物語において医者達は反復される存在となっている。まず、第1部ではボヌフィーユ博士、ラトヌ博士、オノラ博士がクリスティーヌの診察を行う。その後三人は同時にクリスティーヌの治療を拒絶するが、アンデルマットの温泉開発が確定すると、同三人が次々とクリスティーヌの治療を申しでる。外見やその治療法では異なっていた医師達の姿は、反復するうちに融合され、金銭への固執によっていっそう均一化されていくのである。しかし、物語が進むにつれ、マゼリ博士やブラック博士のように、反復から逸脱した医師達は、医療と関係なくクリスティーヌの運命に深く関わっていき、独自の存在へと変貌する。モーパッサンは『病人と医者』の中で、「毎日ホテルの部屋で病人と医師の間ではモリエールもすべてを言いつくせなかった崇高なコメディが演じられている」<sup>22</sup>と書いている。『モントリオール』では、最初医師達は温泉保養地の典型的かつ二義的な存在として描かれながらも、その反復によって物語に統一感を与え、最終的に主人公の女性に「人生の最後まで強く生きていく」[699]という決意を抱かせることに大きな役割を果たすほどの、「崇高なコメディ」の登場人物達へと変貌していったと考えられないだろうか。

註

- 1 Guy de Maupassant, *Romans*, édition établie par Louis Forestier, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1987。『モントリオル』は最初 1886 年 12 月 23 日と 1887 年 2 月 6 日に『ジル・ブラス』紙に掲載された。プレイアッド版『小説集』からの引用は [ ] 内に出所の頁数を示す。なお訳出にあたっては、杉捷夫訳『モントリオル（上）（下）』、岩波書店、2005 年を参照した。
- 2 Voir Christoph Oberle, « Lettres inédites de Maupassant à la Comtesse Potocka », *Revue d'histoire littéraire de la France*, vol. 101, P.U.F., 2001, pp. 1275-1286. モーパッサンはシャテルギュイヨンやエクス・レ・バンなどの温泉地からポトカ伯爵夫人に手紙を出し、そこでの生活を語っている。
- 3 Guy de Maupassant, *Correspondance II, 1881-1887 (lettres N<sup>os</sup> 200 à 476)*, édition établie par Jacques Suffel, iconographie réunie par Michel Carrière, Edito-Service S. A., Genève, 1973, p. 191. Lettre à sa mère, samedi août 1885. モーパッサンはアンリ・アミックにもオーベルニュ地方を賞賛し「ここは本当にすばらしく、特別な印象を与える地方だ。僕が書き始めた小説の中にそれを書くつもりだ」と書簡で述べている(voir *ibid.*, p. 192. Lettre à Henri Amic, le 17 août 1885)。
- 4 モーパッサンは 1886 年の 10 月にスタシュルウィッチへも *Messenger d'Europe* に『モントリオル』の第 1 部を 1886 年の 12 月 15 日に、第 2 部を翌年の 1 月 15 日に掲載してくれるように提案している(voir *ibid.*, p. 222. Lettre à Stassulewitch, octobre)。
- 5 Adolphe Laurent Joanne et A. Le Pilier, *Les bains d'Europe : guide descriptif et médical des eaux d'Allemagne, d'Angleterre, de Belgique, d'Espagne, de France, d'Italie et de Suisse. Ouvrage entièrement nouveau contenant une carte des bains d'Europe*, Louis Hachette et cie, 1860. アドルフ・ジョアンヌは、1860 年頃から鉄道文庫の一部としてルイ・アシェットから出版された旅行ガイドブック『ジョアンヌ ガイド』の監督を行った。その中で、温泉療養地に限定されたガイドブック『ヨーロッパの温泉』が出版され人気となった。
- 6 Dominique Jarrassé, *Les thermes romantiques : bains et villégiatures en France de 1800 à 1850*, Publications de l'Institut d'Études du Massif Central (Centre d'Histoire des Entreprises et des Communautés), coll. « Thermalisme et Civilisations ». FASCIULE II, 1992, pp. 148-149. ジャラッセは 19 世紀の温泉と病院の関係について分析している。
- 7 Guy de Maupassant, *Contes et nouvelles*, Tome II (les contes et nouvelles publiés entre avril 1884 et 1893, contes posthumes), notices, notes, variantes et bibliographie par Louis Forestier, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 1979.
- 8 *Ibid.*, p. 101.
- 9 *Idem.*
- 10 Philippe Langenieux-Villard, *Les Stations thermales en France*, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », n° 229, Paris, 1990, p. 16. なお訳出にあたっては、成沢広幸訳『フランスの温泉リゾート』、岩波書店、2005 年を参照した。
- 11 セヴィニエ侯爵夫人は、リューマチの治療のため 1676 年にヴィシーに 1678 年にブルボン・ラシャルボンに滞在した (voir Madame de Sévigné, *Correspondances*, tome II, juillet 1675 – septembre 1680, texte établi, présenté et annoté par Jacqueline Duchêne, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », pp. 301-303, 307, 307 et 312-315)。



- 12 Philippe Langenieux-Villard, *Les Stations thermales en France*, op. cit., p. 29. 成沢広幸「フランス温泉療養リゾート沿革」、『経済学論集』第9巻第1号、2000年参照。山田登世子『リゾート世紀末』筑摩書房、1998年参照。
- 13 パラドック博士は鉱泉の検査官であり、モーパッサン家の古くからの友人でもあった。モーパッサンはこの博士を非常に信頼しており、マラルメにも紹介し、マラルメもその医者に感謝の書状を送っている。
- 14 Guy de Maupassant, *Contes et nouvelles*, Tome II, op. cit..
- 15 *Ibid.*, p. 533.
- 16 Guy de Maupassant, *Correspondance II*, op. cit., p. 191. Lettre à sa mère, samedi août 1885.
- 17 成沢広幸「モーパッサン『モントリオル』を読む 世紀末温泉開発ブーム」、『宮崎産業経営大学研究紀要』第13巻第1号 2000年、pp. 41-61 参照。成沢氏は『モントリオル』における恋愛と温泉開発の関係について分析している。
- 18 Dominique Jarrassé, *Les thermes romantiques*, op. cit., 1992, p. 262.
- 19 クルティエは『水と温泉の文化史』の中で19世紀のフランスの温泉保養地の状況を次のように書いている。「貴族や富裕階級の人々は、湯治のためなら喜んで金を払う。鋭い事業家たちがこの機会を見逃すはずはなかった。優良な源泉のまわりには、特権階級の好みに合わせた絢爛豪華な施設が次々とつくられていった」(voir Alvec Lytle Croutier, *Taking the waters : spirit, art, sensuality*, Abbeville Press, New york, London, Paris, 1992, p. 112)。なお訳出にあたっては、武者圭子訳『水と温泉の文化史』、三省堂、1996年を参照した。
- 20 開発者にとって最も重要なことは温泉保養地に高級リゾートのイメージを与え多くの裕福な客を呼び込むことであった。それゆえに社交場としてコンサートや演劇などの娯楽やカジノの建設が重要だと考えられていた (voir Vladimír Křížek, *Kulturgeschichte des Heilbades*, Edition Leipzig, 1990, pp. 183-184)。なお訳出にあたっては、種村季弘、高木万里子訳『世界温泉文化史』、国分社、1994年を参照した。それゆえにアンデルマットは、医師の名前よりも社交をイメージさせる女性の名前を保養地に付けることにこだわったと考えられる
- 21 シャルロットへの恋愛感情はクリスティーヌとも関係してくる。「人間の心の不思議な現象というべきであるが、クリスティーヌの口にのぼるシャルロット礼賛の言葉は、彼にとっては非常に価値を帯び、彼の恋心を刺激し、欲望に鞭打ち。抗いがたい魅力でこの娘を包んだ」[667]。ポールは自分の子供を妊娠したクリスティーヌから気持ちが離れていったように見えるが、クリスティーヌの言葉によってシャルロットへの愛情が育まれるということから、やはりクリスティーヌの影響下にあることがわかる。
- 22 Guy de Maupassant, *Contes et nouvelles*, op. cit., p. 102.

## iPad を活用した協働学習の試み

奥田 阿子<sup>\*1</sup>

<sup>\*1</sup>長崎大学言語教育研究センター

### The Use of iPads for Collaborative Learning

Ako OKUDA<sup>\*1</sup>

<sup>\*1</sup>Center for Language Studies, Nagasaki University

#### Abstract

This paper shows how to use iPads in collaborative learning and reveals how it affects students' attitudes toward learning English. In the experimental classes, students were asked to take videos of their role-playing in English with iPads. Before taking videos, they made slideshows about their role-playing and practiced pronunciation by using some iOS apps. The students' feedback about the method was generally positive. Also I found that iPads in collaborative learning (1) increased students' motivation to study English, (2) encouraged autonomy, and (3) made them more active communicators.

Key Words: Collaborative learning, ICT, iPad, app

#### 1. はじめに

近年、教育現場では従来のような個別学習による知識の蓄積ではなく、他者との学び合いの中で知識を深めていく学習へ転換しようとしている。大学の英語教育においても同様に、教師中心の明示的指導から、学習者中心の協働的知識構築型の学びへのパラダイムシフトが起こっている（阿部・山西, 2013）。また、文科省（2011）は、「教育の情報化ビジョン」を策定し、ICT（Information and Communication Technology）活用の促進を協働学習の場面の中でも取り上げるよう明示したように協働学習の中での ICT 活用が注目されている。

このような学びのスタイルの変化にあたり、長崎大学でも学習環境、授業方法において大きな転換期を迎えている。学習環境については、平成 25 年度より情報メディ

ア基盤センターが提供する無線 LAN サービスが拡大したことから、CALL 教室以外でも ICT 機器を使用した学習を積極的に行えるようになった。さらに、アクティブラーニング<sup>1</sup>を導入し、協働の中で主体的に学ぶ授業方法が取り入れられるようになった。このような状況下で、ICT 機器の活用と協働学習を取り入れた新しい英語の授業形態に挑戦することは、今後の長崎大学の授業を発展させていく上で意義のあることと考える。

## 2. 本研究の目的

本研究では、協働学習の中に、近年教育利用の可能性が研究されている iPad を活用した。現在、iPad を取り入れた学習が盛んに行われており、甲南大学は iPad を活用して「簡易 CALL 教室」を日本で初めて作り、語学教育に活かしている。実際に iPad を活用して学習した学生からは、学習意欲が高まったなどの報告がされている（甲南大学ホームページより）。甲南大学での取組みは、平成 24 年度文部科学省「私立大学教育研究活性化設備整備事業」に採択されており、今後も iPad を導入する大学が増えていくことが予想される。このように、iPad を教育用ツールとして活用する可能性は十分にあると考える。しかし、協働学習の中に iPad を活用した研究事例は少なく、教員が活用方法を確立していない場合が多い。また、学生も iPad と同等の機能を備え持つスマートフォンなどの ICT 機器を持っているにも関わらず、学習への導入方法を知らないように感じる。よって、本稿では授業での活用方法を検討し、iPad が協働学習にもたらす効用と学生の反応を明らかにする。

## 3. 協働学習の効果

協働学習を取り入れた授業をする際には、グループのメンバー同士が協力し合い共通の目的・目標の達成に努めることを通して、1) 互恵的相互依存、2) 対面的なインタラクション、3) 個人の責任、4) 社会的技能、5) 協同活動評価させることが重要であり（Johnson, Johnson, & Smith, 1991）、すべての要素が満たされなければ協働学習から得られる最大限の効果が得られたとは言い難い。

協働学習を行うメリットの 1 つは、学び合いからより多くのことを学べることにある。佐藤（2001）においても「子どもたちの学び合う関わりが、教師の指導力の 5 倍以上の力を発揮する」と述べているように、教師中心の授業よりも学習者中心となる授業の方がはるかに学習効果が高いと言える。アメリカの国立訓練所が発表した「学びのピラミッド」でも教師中心の講義型の指導では、学生の理解度が 5%程度にとどまってしまうのに比べて、協働学習の活動に取り入れられるようなグループ討論では 50%、模擬演習では 75%、実践及び他者への指導では 90%に達すると言っている。これらの結果から、授業内での活動では主体的に考え、他者と考えを共有しな

がら学んでいくことが理解力を上げるために必要なことであると言える。さらに、ICT を活用した協働学習の効果について田中他（2012）では、①学習動機を高める、②時間と空間を超えて学習機会を拡大させる、③学習効率を高める、④学習者の自律性の育成に貢献すると述べている。②の項目に関して言えば、ICT の活用がなければ得られない効果であるということに注目したい。長崎大学では、平成 25 年度に導入した主体的学習促進支援システム（LACS）<sup>2</sup> を利用することにより教室外であっても教室で行う演習問題と同じものを解くことができたり、授業で見た動画を授業外でも復習用の教材として使用できたり、家にいながら掲示板を使用して他の学生と議論したりすることができる。授業と授業外での作業が上手く連携していると学習する機会が増えるだけでなく、自律的な学習を促進することが可能になる。ICT は、あくまでもツールであるため、問題はそのツールを教師が協働学習の中でどのように有効活用するかである。

#### 4. iPad を取り入れた協働学習の実践

本実践では語学教育に iPad（iPod touch も含む）を活用したアクティブラーニングを提唱してきた岩居（2012）の活動を参考にし、授業を行った。

対象のクラスは、2013 年度後期に担当した「総合英語Ⅱ」と「総合英語Ⅲ」である。以下の表 1 に担当クラスの詳細をまとめた。使用する教材は、竹蓋（1997）によって開発された「三ラウンド・システム」の指導理論に基づいて開発・研究された教材である。長崎大学では平成 24 年度より導入され、11 種類の教材の中から学生の英語のレベルや興味に応じて教材を選ぶことができる。担当した 4 クラスともに TOEIC の平均スコアは 400 点以下であるため、学生はどの教材を使用しても難しく感じると予想できたが、協働学習を取り入れ、学び合いの中から理解力がつくと思定し、あえて難しいレベルの教材を使用することに決めた。

表 1 担当クラスの詳細

対象クラス	人数	使用教材	使用教材レベル
経済学部 1 年	52 名	People at work	TOEIC520 点～
環境学部 1 年	44 名	Canadian Ways	TOEIC520 点～
教育学部 1 年	46 名	New York Live	TOEIC450 点～
教育学部 2 年	43 名	Canadian Ways	TOEIC520 点～

上記のクラスを対象に初回の授業で「読む」、「書く」、「聞く」、「話す」の 4 技能のうち一番嫌いな技能は何かアンケート調査を行ったところ、経済学部ではリスニング（38%）、環境学部ではスピーキング（36%）、教育学部 1 年ではリスニング

(33%)、教育学部2年生ではリスニング(36%)という結果が得られた。この結果から、授業では特に苦手意識の高いリスニングとスピーキングの活動に重点を置き、協働学習を通して苦手意識を取り除けないかと考えた。

#### 4.1. 授業の流れ

本実践では、グループで協力してロールプレイすることを課題として与えた。ロールプレイは、表1の教材をお手本として発音やジェスチャーの真似をさせ、ロールプレイする姿をiPadで撮影させた。協働学習では、グループ内でコミュニケーションを積極的に取れる環境を作ることが重要であるため、学期の始めに4人～6人から成るグループ(クラスによって異なる)を9つ作っておき、第5回目の授業までにコミュニケーションを円滑に進められる状態にしておいた。授業内では、大きく5つ(①内容理解、②発音練習、③撮影、④振り返り、⑤相互評価)の活動に分かれており、作業はすべてグループで進めさせた。授業全体の構成は表2の通りである。

表2 授業構成

第5回目	ロールプレイについての説明 ロールプレイで演じる担当Unitの決定(グループごと)
第6回目	担当するPartの決定(個人ごと) 内容理解(個人で担当Partの翻訳作業)
第7回目	内容理解(翻訳した部分をグループで共有)
第8回目	内容理解(各Partの要約をスライドにまとめる)
第9回目	発音練習(ロールプレイで演じるPartの発音練習)
第10回目	発音練習(ロールプレイで演じるPartの発音練習) 撮影に向けた試し撮り
第11回目	撮影 YouTubeにアップロード
第12回目	振り返り(個人での振り返り、グループでの振り返り) 相互評価

前節でも述べたように、使用している教材は学生のレベルよりも高めのものを選んでいるため、まずはロールプレイで担当する役割を各自で繰り返しリスニングさせ、スクリプトを配布して、内容がきちんと理解できているかを確認するために翻訳をさせた。次に、翻訳した文章をグループ内で共有し、要約をスライドにまとめさせた。その後、発音練習や撮影に向けた練習を行い、第11回目の授業中に撮影を行った。学生は、撮影終了後に個人での振り返りを行い、第12回目の授業で自分たちが撮影した動画と他のグループの動画を比較しながら、グループでの振り返りと他のグルー

プの評価を行った。

#### 4.2. iPad の活用方法

ロールプレイの練習については、岩居（2013）が提示する「グループワークが中心の岩居式外国語指導」のステップ①～③に基づいて指導を行うと同時に iPad の導入も行った。iPad は授業前に各グループに 1 台ずつ配布し、表 3 のアプリケーションを使いながら作業を進めた。各アプリケーションの使用方法、iPad の操作方法等の説明は、授業中に適宜行った。

表 3 使用したアプリケーション

アプリケーション名	アプリケーションの説明	価格
Dragon Dictation	発音した単語や文章を認識して文字化してくれるアプリケーション 本実践では、発音の矯正に使用	無料
ロイロノート	簡単にスライドショーが作成できるアプリケーション 本実践では、撮影した動画を挿入したスライドショーを作成した	500 円
標準搭載のカメラ	写真や動画をとることができる 標準搭載されているので、ダウンロードの必要はない	無料

ステップ①の作業は、「声に出す」ことである。ロールプレイのための発音練習では、お手本となる教材の音声を何度も聞いて、真似をさせた。しかし、英語のネイティブ話者ではない我々は、自分が正しい発音をしているかどうか判断することは難しい。最近では、発音を採点してくれるソフトが多く開発されているが、点数化されるだけでは自分の発音について分析することは困難である。そこで本実践では、第 9 回目、10 回目の授業で「Dragon Dictation」を使用して自分の発音の確認と矯正を行った。ここでは、発音した単語が正しく認識されるのかを確かめるだけでなく、自分の発音の何が間違っているのかを分析し、発音の矯正を行うことを目的としてアプリケーションを使用した。例えば、ある学生は「Thank you very much」と発音したが「Thank you betty much」と文字化されてしまった。文字になって表示されることにより、自分が発音した単語と実際の間こえ方のギャップに気づくことができる。さらに、この学生は「variety」と発音しても「but it」と認識されたことから、「V」の音と「B」の音の違いに意識して発音をするようになった。

ステップ②の作業は、「ビデオに撮る」ことである。撮影を行うことで、自分の発

音や表現する姿を客観的に確認できる。さらに、「ビデオに撮る」過程で、ビデオを撮る人、合図を出す人、演じる人、場面を演出する人、それぞれのメンバーがグループ内で役割を分担しながら協力して作業を進められる（岩居，2013）。つまり、グループ内での学びを促進することが可能である。本実践では、まず第8回目の授業で「ロイノート」を使用して、ロールプレイする内容をスライドにまとめさせた。通常のスライドであればパソコンで作成することも可能だが、パソコンを使用すると個人作業になりがちである。本実践では、学生同士が協働で作業するためのツールとして使用することを目的としていたため、あえてパソコンは使用させなかった。その結果、図1や図2のようにグループで話し合いながらスライドを作成する姿がよく見られた。



図1 グループワークの風景



図2 スライドの作成の風景



図3 撮影風景 (1)



図4 撮影風景 (2)

次に、iPadに標準搭載されているカメラを使って撮影をさせた（図3）。第11回目の授業（ビデオ撮影日）には、グループ全員でスーツを着用したり、ロールプレイの内容に合った撮影場所を選んだり（図4）、かつらなどの小物を使うなど様々な工夫

をしながら撮影を行っていた。撮影中には、お互いに発音や動きに対してアドバイスをする姿もみられ、撮影後には「みんなと協力できて、楽しく撮影を終えることができた」「みんなの足を引っ張らないために一所懸命台詞を暗記し、発音を練習しました」という意見が多くあった。

ステップ③の作業は、「振り返る」ことである。完成したスライドショーを YouTube にアップロード（非公開）し、編集作業を行いながら自分の発音、会話、表現について振り返りを行った。YouTube を使用する理由は、iPad から簡単にアップロードすることが可能であり、スライドショーの共有スペースとして活用できるためである。本実践では、個人の振り返り、グループでの振り返りをする際に他のグループのスライドショーと比較しながら、どのような点が他のグループよりも良かったのか、どのような点に気をつければよかったのかなどについて話し合った。

## 5. アンケート調査結果からの考察

アンケート調査では、自由記述と 5 件法を用いて①協働学習について、②iPad の活用について調査を行った。アンケート調査は、全ての作業が完了した第 13 回目の授業で行い、ロールプレイをするために行った一連の作業を思い出しながら答えてもらった。アンケート内では、学生に分かりやすいように協働学習という言葉は使用せず、グループワークという言葉に置き換えて質問をした。アンケートに回答した学生数は、経済学部 1 年生が 51 名、環境学部 1 年生が 36 名、教育学部 1 年生が 38 名、教育学部 2 年生が 30 名である。各質問に対して表 4、表 5 のような結果が得られた。

表 4 グループワークは英語学習に効果があると思いますか

	全く効果はないと思う	効果はないと思う	どちらでもない	効果はあると思う	非常に効果はあると思う
経済学部 1 年	2%	2%	14%	78%	4%
環境学部 1 年	0%	3%	17%	75%	6%
教育学部 1 年	0%	8%	24%	50%	18%
教育学部 2 年	0%	0%	20%	73%	7%

表 5 iPad の活用は英語学習に効果があると思いますか

	全く効果はないと思う	効果はないと思う	どちらでもない	効果はあると思う	非常に効果はあると思う
経済学部 1 年	0%	8%	35%	55%	2%
環境学部 1 年	0%	3%	31%	61%	6%
教育学部 1 年	0%	0%	34%	55%	11%
教育学部 2 年	0%	0%	20%	70%	10%



クラスによって多少差があるものの、どのクラスにおいても協働学習、iPad を活用した英語学習は「効果がある」「非常に効果がある」と回答した学生が 6 割以上いることが分かった。特に、グループ内でのコミュニケーションが積極的に行われていた教育学部の 2 年生のクラスでは「全く効果がない」「効果がない」と否定的な回答をした学生は一人もいなかった。その他のクラスについても否定的な回答は 1 人～4 人までに留まっていたことから、授業での取組みに対しては肯定的な意見の学生が多かったことが証明された。上記の回答を自由記述の項目と照らし合わせて分析を行ったところ、どちらの項目に対しても否定的な回答をした学生は 155 名中 1 名であり、この学生からはグループの活動、iPad を活用した感想ともに「めんどくさかった。」という意見が得られた。この学生は、再履修の学生であったこと、授業中もグループ内でのコミュニケーションが上手く取れていなかったこと、授業態度などから判断すると英語学習に対して消極的な学生であったと推測できる。一方、グループ学習、iPad の活用についてどちらかに「効果がない」と答えた学生についても自由記述においては、「グループで学習することで、わからないことなどすぐ聞いて解決できる点がいいと思います。」「iPad は今まで使ったことがなかったので使い方に戸惑ったりしたけど、発音の練習アプリとか使ったりできるし、楽しく学習できるので良かったです。」といった肯定的な感想が述べられていた。今回のアンケートで得られたコメントをいくつか抜粋する。

<協働学習について>

- ・みんなで英語でコミュニケーションをとるいい機会になってよかったと思う。  
(経済学部)
- ・みんなで協力する感じが他の授業ではあまりないのでよかった。(経済学部)
- ・グループワークだったので自分一人でやる課題とは違って周りに迷惑をかけないように期限までにやらなきゃいけないことを確実にできた。(経済学部)
- ・ほかの授業にはない取り組みがたくさんあったので、すごく楽しかったです。  
(環境学部)
- ・こんな長文の英語を話す機会はほとんどないので新鮮で楽しかったです。(環境学部)
- ・他の人の発音を聞くことで自分が改善すべき点とかを発見することができた。  
(環境学部)
- ・相互に高めあい学習ができるので、効果的であると考えます。(環境学部)
- ・リスニングに力を入れることができた。(教育学部 1 年)
- ・一人だと分かんないことがあったり間違いがあっても気づかないのですが、みんながいてくれたことで英語学習が楽しくなった。(教育学部 1 年)

- ・みんなで協力して活動できたので、わからない部分の共有や解決策を考えあうことができた。(教育学部 1 年)
- ・グループワークということで、周りの人に迷惑がかからないように頑張らないといけないという責任感が出て、学習意欲が向上する点が良いと思いました。(教育学部 2 年)
- ・グループで学習したから仲もよくなったし英語に関する意欲が高まった。(教育学部 2 年)
- ・私はあまり英語が得意ではないけど、グループの中には留学していて英語が得意な人もいて発音とか教えてもらったり、訳に困っているときに一緒に考えてくれたりして勉強になったし、自分も頑張ろうという気持ちになれたのですごくよかったです。(教育学部 2 年)

<iPad の活用についての感想>

- ・発音の練習ができたのがよかった。(経済学部)
- ・iPad を使うことによって面白くなる。(経済学部)
- ・最先端技術を取り入れることで効率的に進めるのでとても便利でいいと思う。(経済学部)
- ・動画が簡単に編集できるのはよかった。(環境学部)
- ・ほかの人の英語が聞けるところがよかった。(環境学部)
- ・普段は iPad 等では勉強しないから新鮮だったし普段とは違う勉強法だった分、より楽しく活動できたと思う。(環境学部)
- ・私も将来先生になったら利用してみたい。(教育学部 1 年)
- ・初めて、iPad を使いましたが、自分の発音が実際はどういう風に聞こえているかわかったのがよかった。(教育学部 1 年)
- ・iPad を初めて使ったので最初はわからないこともあったけど、そこからグループの人と会話ができたのでよかったと思います。(教育学部 1 年)
- ・さまざまなアプリを活用してとても効率的な学習ができたと思います。(教育学部 2 年)
- ・グループの人に扱い方を教えてもらいながら活動できました。(教育学部 2 年)
- ・最初は苦労したけれど、いつもと違う環境で学習することは、とてもよかったと思う。これから ICT とか使う機会が増えると思うから、今回教えてもらった使い方とか、アプリとかどんどん利用していこうと思います。(教育学部 2 年)

さらに「協働学習をまたしたいか」という質問に対しても「絶対にしたくない」「したくない」と述べた学生は経済学部で 6%、環境学部で 6%、教育学部 1 年生で

5%、教育学部2年生で0%という結果であったことから、協働学習は意義のある取組みであるという認識が高いことが分かった。

自由記述のコメントをいくつかカテゴリーに分類すると、協働学習に関する感想からは①他者との協力、②他者とのコミュニケーションの増加、③英語学習に対する責任感の増加、④学び合いの楽しさについて書かれていることが分かった。iPadの活用についての感想では、①便利さ、②新しい学習機器への興味と関心、③他者とのコミュニケーションツールとしての活用について書かれていた。学生は、協働作業を通して学び合い、ロールプレイを行うことに意識をしながら繰り返しリスニングと発音練習を行った結果、自然にインプットとアウトプットの量が増えていった。このような結果から総合すると、iPadを活用した協働学習を取り入れて苦手なスピーキングやリスニングに対して苦手意識を軽減させながら学習させる、という授業の目的は達成されたと考える。

## 6. 結論

iPadを協働学習に取り入れる効果として①動機付け、②自律性の育成、③コミュニケーションの活性化が考えられる。①「動機付け」では、ほとんどの学生がiPadを活用した授業へ初めて参加するため、iPadを活用した学習への興味、関心が高まり、学習動機にも大きく繋がったといえる。また、他者との関わりの中で学習への責任を果たし、学習への参加意識が高まるにつれて学生自身のスマートフォンへ「Dragon Dictation」やそれに類似したアプリケーションをダウンロードして発音練習に用いるケースが多くみられた。また、撮影前には事前に集まって練習しているグループも多く、自ら学習機会を増やしていることから②「自律性の育成」が今回の取組みの中で行われたと考える。教育学部に関して言えば、今回の取組みを将来、自分のクラスでも行いたいと考える学生もおり、英語学習の枠を超えた学習への動機付け、自律性の育成ができたと言える。さらに、iPadの操作方法や発音を教え合ったり、スライドを作成したりすることをきっかけにグループ内のコミュニケーションが活発になる光景をよく目にしたことから、グループ内の③コミュニケーションを活性化させる効果があったと考える。

## 7. 今後の課題

本稿では、授業での取組みと学生の反応について明らかにしたが、学生の英語力がどの程度伸びたのかについては客観的なデータが得られていない。今後行われるG-TELPの結果を参考にしながら、さらに分析を進めていきたい。

## 註

1. 溝上（2007）では、アクティブラーニングとは能動的な学習を指し、「学生参加型授業」「協調/協同学習」「課題解決/探求学習」などと、扱う力点の違いによって様々に呼ばれていると説明している。
2. Blackboard 社が提供している学習管理システム。

## 参考文献

- 1) 阿部真・山西博之（2013）「大学英語教育における協働的ライティング学習の可能性：グラウンデッド・セオリー・アプローチに基づいた分析の試み」、『Language Education & Technology』, 第 50 号, pp. 93-117.
- 2) 岩居弘樹（2012）「iPad を活用したドイツ語アクティブラーニング」、『大阪大学大学教育実践センター紀要』, vol.8, pp. 1-8.
- 3) 岩居弘樹（2013）「教えない授業を。学生同士で学び合う場を創れ！」、『iPad 教育活用 7 つの秘訣—先駆者に聞く教育現場での実践とアプリ選びのコツ』, ウィネット出版, pp. 48-55.
- 4) Johnson, D. W. and Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991) *Active Learning: cooperation in the college classroom*. (1st ed.) Interaction Book Company, 関田一彦訳（2001）『学生参加型の大学授業—協同学習への実践ガイド—』, 玉川大学出版, pp. 69-85.
- 5) 甲南大学国際言語文化センター  
[http://www.kilc.konan-u.ac.jp/modules/info/index.php?content\\_id=6](http://www.kilc.konan-u.ac.jp/modules/info/index.php?content_id=6)  
(参照日 2013.11.10)
- 6) 溝上慎一（2007）「アクティブラーニング導入の実践的課題」、『名古屋高等教育研究』, 第 7 号, pp. 269-287.
- 7) 文科省（2011）教育の情報化ビジョン, pp. 100-104.  
[http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/23/04/1305484.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/23/04/1305484.htm)  
(参照日 2013.09.22)
- 8) 佐藤学（2001）『学力を問い直す：学びのカリキュラムへ』, 岩波書店, p. 60.
- 9) 竹蓋幸生（1997）『英語教育の科学』, アルク.
- 10) 田中智恵（2012）「ICT を活用した協働的な英語授業」、『協同学習を取り入れた英語授業のすすめ』, 大修館書店, pp. 134-145.



# 事 業 報 告

## 事業報告

### 1. 英語教育部門 FD 実施報告書

#### (1) 趣旨

長崎大学言語教育センター英語教育部門では、「自立した英語学習者の育成に向けて—e-learning プログラムの活用」というテーマのもと、下記の点を中心に FD を行った。

- ・ 学生の客観的英語力の把握と共有
- ・ e-learning 学習の必修化

#### (2) 日時

平成 25 年 3 月 2 日 (土) あるいは 3 月 23 日 (土) のいずれか 1 日 13 時～16 時

#### (3) 参加者数

42 名 (3 月 2 日は、26 名、3 月 23 日は、16 名参加)

\* 上記日程に受講できなかった 2 名の先生方については、平成 25 年度前学期中に個別に同様の FD を実施した。

#### (4) プログラム構成

13:00～ 13:10	あいさつ	稲田センター長
13:10～ 13:50	H24 年度 G-TELP と TOEIC-IP のデータから見る本学学生の英語学力とその分析	小笠原教授
13:50～ 14:00	休憩	
14:00～ 14:30	e-learning 学習の必修化に向けて	廣江教授
14:30～ 15:00	3 Step CALL System とパワーワーズについて	奥田助教
15:00～ 15:10	休憩	
15:10～ 16:00	全体の質疑応答およびディスカッション	廣江教授

#### (5) 成果等

今回の FD を通して、専任教員と非常勤講師とのさらなる協力体制の構築、英語教育上の問題点の共有、および新しい英語教育改革への理解への徹底を図ることができ、さらに意見交換により英語教育の課題を認識することもできた。

## 2. モンタナ夏期語学研修体験報告会の実施

平成 25 年 5 月にモンタナ大学 (University of Montana) と学術交流協定を結び、協定に伴い夏季語学研修先としてモンタナ大学 English Language Institute に長崎大学の学生 27 名を派遣した。

平成 25 年 10 月 30 日に研修に参加した学生が全員出席し、報告会を行った。



## 3. モンタナ大学 Robert Hausmann 教授講演会





#### 4. G-TELP 結果報告

##### (1) 趣旨

「総合英語」及び「英語コミュニケーションⅢ」の単位認定の際に、総合評価の20%として評価する G-TELP の学部別・クラス別得点分布状況の周知を図り、常勤・非常勤を問わず指導する際の参考にしていただく。

##### (2) 得点分布状況

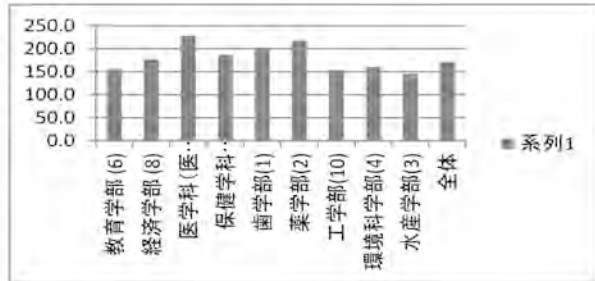
H24年度  
G-TELP  
学部別成績(総合点 300 点)結果

GRM(Grammar)  
LST(Listening)  
RED(Reading Vocabulary)  
TTL(Total)

H24年度前期(総合英語I)

G-TELP 1年生 Form 312

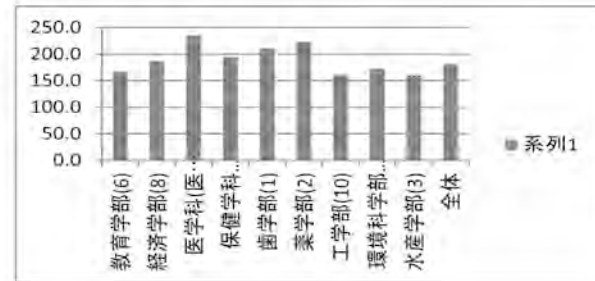
学部(開講クラス数)	TTL
教育学部(6)	156.1
経済学部(8)	177.7
医学科(医学部)(3)	228.4
保健学科(医学部)(3)	187.0
歯学部(1)	202.4
薬学部(2)	217.2
工学部(10)	153.8
環境科学部(4)	160.1
水産学部(3)	145.7
全体	171.5



H24年度後期(総合英語II)

G-TELP 1年生 Form 319

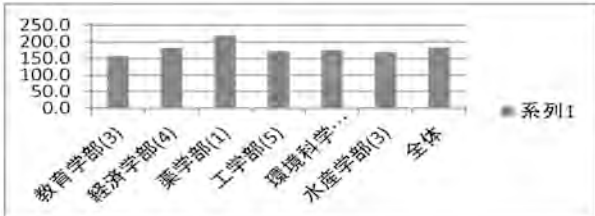
学部(開講クラス数)	TTL
教育学部(6)	166.6
経済学部(8)	186.7
医学科(医学部)(3)	235.0
保健学科(医学部)(3)	193.8
歯学部(1)	210.6
薬学部(2)	223.1
工学部(10)	160.9
環境科学部(4)	172.9
水産学部(3)	159.6
全体	180.6



H24年度前期実施分(総合英語III)

G-TELP 2年生 Form 314

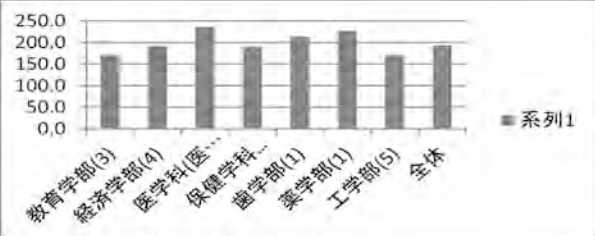
学部(開講クラス数)	TTL
教育学部(3)	157.1
経済学部(4)	181.3
薬学部(1)	219.7
工学部(5)	172.1
環境科学部(4)	175.0
水産学部(3)	168.1
全体	182.4



H24年度後期実施分(総合英語III)

G-TELP 2年生 Form 314

学部(開講クラス数)	TTL
教育学部(3)	171.3
経済学部(4)	191.7
医学科(医学部)(3)	236.1
保健学科(医学部)(3)	189.3
歯学部(1)	213.7
薬学部(1)	227.2
工学部(5)	171.3
全体	193.2



(注)環境科学部と水産学部は、全クラス前期に総合英語Ⅲを開講。  
医学科、歯学部は全クラス後期に総合英語Ⅲを開講。

H24年度  
G-TELP  
学部別成績結果

GRM(Grammar) 100点  
LST(Listening) 100点  
RED(Reading Vocabulary) 100点  
TTL(Total) 300点

H24年度前期(総合英語I)

G-TELP 1年生 Form 312

学部(開講クラス数)	GRM	LST	RDG	TTL
教育学部(6)	59.1	45.9	51.1	156.1
経済学部(8)	68.5	48.2	61.0	177.7
医学科(医学部)(3)	87.2	61.4	79.8	228.4
保健学科(医学部)(3)	73.0	50.5	63.5	187.0
歯学部(1)	75.3	56.1	71.0	202.4
薬学部(2)	83.7	58.7	74.7	217.2
工学部(10)	58.3	45.1	50.4	153.8
環境科学部(4)	61.2	43.9	55.0	160.1
水産学部(3)	57.3	42.6	45.8	145.7
全体	65.6	48.1	57.7	171.5

H24年度後期(総合英語II)

G-TELP 1年生 Form 319

学部(開講クラス数)	GRM	LST	RDG	TTL
教育学部(6)	59.9	51.7	55.0	166.6
経済学部(8)	69.0	53.7	64.0	186.7
医学科(医学部)(3)	85.2	68.8	80.9	235.0
保健学科(医学部)(3)	71.0	55.6	67.2	193.8
歯学部(1)	77.1	59.0	74.4	210.6
薬学部(2)	82.1	62.3	78.7	223.1
工学部(10)	60.9	47.2	52.8	160.9
環境科学部(4)	63.8	51.4	57.6	172.9
水産学部(3)	59.6	47.3	52.6	159.6
全体	66.7	52.9	61.0	180.6

H24年度前期実施分(総合英語III)

G-TELP 2年生 Form 314

学部(開講クラス数)	GRM	LST	RDG	TTL
教育学部(3)	58.9	40.6	57.6	157.1
経済学部(4)	69.1	43.7	68.5	181.3
薬学部(1)	86.3	50.3	83.2	219.7
工学部(5)	67.6	42.3	62.3	172.1
環境科学部(4)	67.7	42.1	65.2	175.0
水産学部(3)	68.2	39.4	60.5	168.1
全体	70.8	44.4	67.1	182.4

H24年度後期実施分(総合英語III)

G-TELP 2年生 Form 314

学部(開講クラス数)	GRM	LST	RDG	TTL
教育学部(3)	65.1	44.5	61.6	171.3
経済学部(4)	73.7	47.3	70.7	191.7
医学科(医学部)(3)	88.5	61.3	86.2	236.1
保健学科(医学部)(3)	72.9	46.2	70.2	189.3
歯学部(1)	78.5	56.1	79.1	213.7
薬学部(1)	87.4	55.8	84.1	227.2
工学部(5)	68.1	44.2	59.0	171.3
全体	74.1	48.9	70.1	193.2

(注)環境科学部と水産学部は、全クラス前期に総合英語IIIを開講。  
医学科、歯学部は全クラス後期に総合英語IIIを開講。

事業報告

H23年度前期－後期－H24年度前期(後期)

G－TELP Form 312－319－314

平成23年度(2011年度)入学学生

H23年前期 Form 312		H23 後期 Form 319		H24 前期 Form 314		H24 後期 Form 314		G Grammar 100 L Listening 100 R Reading 100 TTL Total 300
クラス	TTL(G+L+R)	クラス	TTL(G+L+R)	クラス	TTL(G+L+R)	クラス	TTL(G+L+R)	Faculty Department
La	159.6	La	160.1			2L1	172.2	Education
Lb	146.5	Lb	168.0			2L2	170.5	Education
Lc	156.3	Lc	166.0			2L3	173.7	Education
Ld	154.1	Ld	160.9	2L4	137.4			Education
Le	152.8	Le	160.3	2L5	161.4			Education
Lf	156.0	Lf	153.9	2L6	170.8			Education
Ea	180.4	Ea	190.8	2E(英1)上	209.8			Economics
Eb	184.8			2E(英2)中	179.7			Economics
Ec	174.1	Ec	179.1	2E(英3)中	185.0			Economics
Ed	177.4	Ed	185.0	2E(英4)下	148.0			Economics
Ee	189.7	Ee	193.5			2E(英5)上	207.7	Economics
Ef	172.2	Ef	182.0			2E(英6)中	197.2	Economics
Eg	175.7	Eg	181.9			2E(英7)中	190.5	Economics
Eh	173.8					2E(英8)下	173.1	Economics
M11	227.6	M11	234.1			2M1	236.7	Doctor
M12	220.9	M12	233.4			2M2	233.8	Doctor
						2M3	234.0	Doctor
M13	180.2	M13	192.7			2M4	190.6	Nursing
M14	180.0	M14	185.6			2M5	184.9	Nursing
M15	186.4	M15	185.0			2M6	192.3	Nursing
D16-17	198.3	D16-17	205.9			2D1・2	214.9	Dentistry
P18	219.6	P18	227.2			2P1	227.2	Pharmacology
P19	208.4	P19	216.9	2P2	219.7			Pharmacology
Ta	147.8	Ta	162.6	2T(英1)上	204.1			Engineering
Tb	154.1	Tb	153.8	2T(英2)中	173.3			Engineering
Tc	159.3	Tc	165.5	2T(英3)中	179.7			Engineering
Td	157.5	Td	172.0	2T(英4)下	157.5			Engineering
Te	147.1	Te	170.9	2T(英5)下	145.3			Engineering
Tf	160.1	Tf	166.5			2T(英6)上	211.3	Engineering
Tg	145.4	Tg	145.5			2T(英7)中	182.4	Engineering
Th	156.1	Th	162.6			2T(英8)中	178.5	Engineering
Ti	149.6	Ti	164.1			2T(英9)下	137.8	Engineering
Tj	154.8	Tj	173.2			2T(英10)下	149.0	Engineering
Ka	159.2	Ka	169.3	2K(英1)上	191.3			Environment
Kb	160.4	Kb	167.1	2K(英2)中	183.1			Environment
Kc	163.6	Kc	179.4	2K(英3)中	172.3			Environment
Kd	174.9	Kd	172.1	2K(英4)下	148.6			Environment
Fa	142.1	Fa 上	186.1	2F(英1)上	187.7			Fisheries
Fb	147.9	Fb 中	161.0	2F(英2)中	173.2			Fisheries
Fc	149.4	Fc 下	138.1	2F(英3)下	142.2			Fisheries
全体	170.4	全体	179.1	全体	174.7	全体	193.3	

H24年度前期－後期  
G－TELP Form 312－319  
平成24年度(2012年度)入学学生

G Grammar 100  
L Listening 100  
R Reading 100  
TTL Total 300

H24前期 1年生 Form 312		H24後期 1年生 Form 319		Faculty Department
クラス	TTL(G+L+R)	クラス	TTLG+L+R)	
L1	146.0	L1	165.8	Education
L2	153.4	L2	164.8	Education
L3	158.2	L3	167.9	Education
L4	159.5	L4	170.8	Education
L5	158.9	L5	163.5	Education
L6	161.6	L6	166.6	Education
E1	178.1	E1	183.3	Economics
E2	180.5	E2	186.3	Economics
E3	177.0	E3	185.0	Economics
E4	175.8	E4	186.6	Economics
E5	175.2	E5	185.0	Economics
E6	181.0	E6	191.6	Economics
E7	178.4	E7	190.0	Economics
E8	174.7	E8	185.3	Economics
M1	230.9	M1	232.6	Doctor
M2	231.7	M2	237.3	Doctor
M3	222.0	M3	235.3	Doctor
M4	182.4	M4	187.9	Nursing
M5	190.1	M5	196.4	Nursing
M6	188.3	M6	197.0	Nursing
D1・2	202.4	D1・2	210.6	Dentistry
P1	221.1	P1	234.0	Pharmacology
P2	213.6	P2	213.3	Pharmacology
T1	150.5	T1	160.5	Engineering
T2	154.8	T2	167.4	Engineering
T3	147.7	T3	149.6	Engineering
T4	148.8	T4	154.3	Engineering
T5	150.5	T5	163.4	Engineering
T6	162.1	T6	160.3	Engineering
T7	154.6	T7	150.4	Engineering
T8	155.6	T8	160.0	Engineering
T9	164.1	T9	173.4	Engineering
T10	149.2	T10	168.7	Engineering
K1	153.5	K1	172.3	Environment
K2	165.2	K2	176.1	Environment
K3	177.4	K3	178.3	Environment
K4	143.2	K4	162.5	Environment
F1	151.0	F(英1)習熟度 上	193.9	Fisheries
F2	142.2	F(英2)習熟度 中	148.3	Fisheries
F3	147.6	F(英3)習熟度 下	136.1	Fisheries
全体	171.5	全体	180.6	

## 長崎大学言語教育研究センター紀要投稿内規

1. 長崎大学言語教育研究センター紀要を、毎年3月に刊行する。
2. (内容) 本紀要には、投稿論文と発行年度の言語教育研究センター活動報告を掲載する。ただし、編集委員会が特に必要と認めた場合には、この限りではない。
3. (投稿論文種別) 投稿論文は、研究論文(査読付き)、一般論文、研究・教育報告、研究ノート、翻訳、書評とし、未発表のものに限る。ただし、口頭発表したもので、その旨を記してある場合はこの限りではない。授業記、講義ノート、随想などで学術的な意味を持たないものは、掲載しない。また、書誌としての意味を持たない文献案内等も掲載しない。
4. (投稿資格) 投稿資格は、長崎大学言語教育研究センターの専任教員に限る。ただし、専任教員がファースト・オーサーである場合は、学内・学外教員、非常勤講師等も可能である。
5. (研究論文審査) 研究論文(査読付き)は、編集委員会が委嘱する学内外の複数の論文審査委員によって匿名式で査読され、編集委員会が査読結果に基づいて掲載の可否を決定する。
6. 掲載費用は徴収しないが、別途規定する部数を超える抜き刷りを希望する場合は、別途投稿者の負担とする。

付則 1. 本規程は、2012年4月1日より施行する。

## 長崎大学言語教育研究センター紀要執筆要領

1. 日本語および英語以外の言語で執筆された原稿は査読付きとする。
2. 原稿は、B5 サイズの横書きとして、編集委員会作成のテンプレートを参考に作成する。
3. 和文の場合は、テンプレートに従い 40 字×35 行にて作成し、英文の場合もそれに準じる。
4. 原稿書式として、マージンは上下 25 mm 左右 20 mm とする。本文使用フォントは、日本語は MS 明朝、英語・数字は Times New Roman とし、章、節の見出しは、ゴシック体とする。フォントサイズのポイントは、テンプレートに従い、タイトルを 14 ポイント、本文の日本語は 10.5 ポイント、英語は 12 ポイントで作成する。
5. 研究論文（査読付き）と一般論文は、特に次の規定に従うものとする。
  - (1) 注・参考文献・図表を含めて 20 ページ以内とする。
  - (2) 註は脚注とする。註は通し番号で 1, 2, 3 とする。
  - (3) 日英両語のタイトルを付すこととする。
  - (4) 英語のアブストラクトを 100 words 以内で付けるものとする。アブストラクトは、ワン・パラグラフにまとめる。
  - (5) アブストラクトの下には、内容に関するキーワードを 5 つ程度提示することとする。
6. 研究論文（査読付き）の投稿者は、9 月 30 日までに、編集委員長まで原稿を提出する。提出する原稿は、3 部とし、その内の 1 部には投稿者の氏名を明記し、他の 2 部は氏名を記入していない原稿とする。審査結果は、「掲載可」「修正条件付」「掲載不可」のいずれかとして投稿者に通知される。修正条件付論文は、修正後再び論文審査委員により査読され、審査の結果、編集委員会より掲載が認められた論文の投稿者は、12 月 10 日までに原稿 1 部とデータを編集委員長まで提出する。
7. 一般論文、実施報告、研究ノート等は、毎年 12 月 10 日までに、原稿 1 部とデータを編集委員長まで提出する。
8. 言語教育研究センター事業報告は、発行年度の 1 月 20 日までに、原稿 1 部とデータを編集委員長まで提出する。
9. 校正は投稿者の責任にて行なう。その際、内容や表記に関して、編集委員会からの指示があれば、それに従うこととする。また、校正は原則として、印刷上のミスに限るものとする。

付則 本規定は、2012 年 4 月 1 日より施行する。

## 長崎大学言語教育研究センター研究紀要投稿要領

1. 『長崎大学言語教育研究センター研究紀要』（以下「紀要」という。）は、言語教育研究センター所属教員の学術論考発表の場とし、センター長が発行者となり、その編集（掲載の可否の判断を含めるものとする）については、別に定める編集委員会（以下「委員会」という）があたることとする。
2. 執筆論文は長崎大学言語教育研究センター所属教員（共同研究者を含む）に限る。その他の希望があった場合は、委員会の承認を必要とする。
3. 紀要の発刊は、原則として年1回とする。
4. 執筆論文は未発表のものとし、論文、研究ノート、研究・教育報告、翻訳、書評とする。授業記録、講義ノート、随想などで学術的な意味を持たないものは、掲載しない。また、書誌としての意味を持たない文献案内等も掲載しない。
5. 寄稿申込及び原稿は、指定した期間内で受け付ける。提出の際は、執筆者名、提出日付を明記のうえ、編集委員会委員長に提出すること。ただし編集の都合上、委員会の指定する所定期日より後に受け付けたものについては、次号へ繰り越すことがある。
6. 原稿の提出は原則として **Word (Mac も含む)** または **PDF** 又を用いて作成し、**USB** 等の電子メディア媒体形式と、プリントアウトした原稿 1 部を提出する。プリントアウトする際は、**B5** 判用紙で印刷する。なお、提出された原稿は、原則として返却しない。
7. 原稿の枚数制限は、原則として写真、図表を含め印刷面 **20** ページ以内に収める。
8. 原稿の執筆は『長崎大学言語教育研究センター研究紀要執筆要綱』で別に定める。
9. 投稿原稿の掲載の可否及び掲載順序については、原則として、その分野の専門家等（外部査読者を含む）による査読のうえ、委員会が可否を決定する。なお、原稿の一部修正、書き直しを求めることがある。
10. 校正は原則として著者校正とする。なお、校正は二校までとし、単に誤値の訂正にとどめる。
11. 掲載された論文等については抜刷りを **30** 部まで贈呈する。**30** 部を超える分は、著者が実費を負担することとし、校正が終わる前までに委員会に必要部数を申し出ること。
12. 提出した論文の著作権は委員会に帰属する。

## 長崎大学言語教育研究センター研究紀要執筆要綱

1. 原稿の構成は次のとおりとする。
  - (1) 表題（和文および英文）
  - (2) 執筆者名（和文およびローマ字）
  - (3) 投稿日付
  - (4) 要旨（英文で 100 語程度）
  - (5) キーワード（5 個以内）
  - (6) 本文・脚注
  - (7) 参考文献等
2. 翻訳や資料については、必要な著作権を取得する。また、文献や参考資料等の取り扱いにあたっては、著作権や個人のプライバシー、社会的常識等に十分注意する。なお、著作権に関し問題が生じた場合は、執筆者の責任において処理する。
3. 常用漢字、現代仮名づかいを用いる。
4. 和文の場合、横書きではコンマ（、）と句点（。）、縦書きでは読点（、）と句点（。）をそれぞれ用いる。英文の場合、横書きに統一し、コンマ（,）とピリオド（.）を用いる。
5. 図と写真は原図を用い、本文中の挿入希望場所を原稿に記入する。
6. 数字やアルファベットなどは、横書きの場合、原則として半角とする。縦書きの場合は全角で漢数字を用いる。
7. 註・参考文献等については、原則として下記の項目・順番で記入することとするが、執筆者の所属する学会の慣行に従ってもよい。ただし、同一の論文内では書式を統一し、本文末にまとめて掲載すること。
  - ア. 註  
通し番号で 1, 2, 3 と表記する。
  - イ. 参考文献等
    - (1) 単行本の場合  
著者名、出版年、書名、出版社、ページ（始め－終り）  
例) 吉川誠次ほか (2002)、『食文化論』、建帛社、pp.10-12  
Fossey E (1994), Growing up with Alcohol, Routledge, pp.10-12



(2) 雑誌論文の場合

著者名、出版年、論文名、雑誌名、巻・号、ページ（始め－終り）

例) 木下孝司(1991), 「幼児における他者の認識内容の理解：他者の「誤った信念」と「認識内容の変化」の理解を中心に」, 『教育心理学研究』, 39(1), pp.47-56, Chirgwin JM et al. (1979), Isolation of biologically active ribonucleic acid from sources enriched in ribonuclease, *Biochemistry*, N°18, pp.5294-5299.

(3) ウェブサイトの場合

ホームページ名, URL, アクセス日付

例) 国立国会図書館ホームページ, <http://www.ndl.go.jp/>, 2006.9.7



## 編 集 後 記

言語教育研究センターは、早いもので創設から 2 年が経とうとしています。外国語教育に関する教養教育の実施、またその企画・運営を担っていることから、さまざまな取り組みを行い、少しずつではありますが学生にその効果が浸透してきているようです。

そうした外国語教育の根幹を支える、本センター教員による言語に関する基盤的・先端的研究の成果として『言語教育研究センター紀要第 2 号』を今年度も発刊できました。

本紀要においても、昨年度同様、査読を快くお引き受けいただいた方々、編集委員の方々、とりわけ献身的に事務作業を補助していただいた本センター事務局の本村奈美氏には、心より感謝申し上げます。

2014 年 3 月

編集委員長 廣江 顕

執筆者紹介 (敬称略)

楊 暁 安 (教授)

大 橋 絵 理 (教授)

奥 田 阿 子 (助教)

Pino Cutrone (助教)

Beh Siewkee (助教)

**JOURNAL OF  
CENTER FOR LANGUAGE STUDIES  
NAGASAKI UNIVERSITY**

**No. 2**

**CONTENTS**

Increasing Motivation in the Japanese University EFL Classroom  
- Towards a task-based approach to language instruction -  
Pino CUTRONE, Siewkee BEH ..... 1

---

The Two-word Phrases Constant Tone Variation in the Dialect of Shaanxi  
Xiaoan YANG, Fang GAO ..... 21

Roles of Doctors in Maupassant's *Mont-Oriol*  
Eri Ohashi ..... 31

The Use of iPads for Collaborative Learning  
Ako OKUDA ..... 45

**CENTER FOR LANGUAGE STUDIES  
NAGASAKI UNIVERSITY**

MARCH, 2014